

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Вища педагогічна школа спілки польських учителів (м. Варшава, Польща)
Оломоуцький університет ім. Палацького (м. Оломоуц, Чехія)
Академія акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія)
Московський державний обласний соціально-гуманітарний інститут (м. Москва, Росія)
Вітебський державний університет імені П.М. Машерова (м. Вітебськ, Білорусь)
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Матеріали Міжнародної
науково-практичної
конференції*

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2014

УДК 378.14.032

ББК 74.03

I 34

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 10 від 23 травня 2014 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Герасимчук А. А., доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені І. Франка;

Смагін І. І., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22-23 травня 2014 р.) / За ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 412 с.

ISBN

У збірнику містяться матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах", присвячені проблемам виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах, яка відбулася у Житомирському державному університеті імені Івана Франка.

Збірник адресовано широкому загалу освітян, науковців, викладачів, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN

© Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2014

ЗМІСТ

| | |
|---|------------|
| ВСТУП | 6 |
| РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР | 8 |
| <i>Зязюн І.А.</i> Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії | 8 |
| <i>Кузьмина Н.В.</i> Созидательный вектор фундаментального образования | 20 |
| <i>Дубасенюк О.А.</i> Духовно-моральне виховання студентської молоді | 78 |
| <i>Чернілевський Д.В.</i> Освітні шляхи подолання духовної кризи | 87 |
| <i>Яценко С.Л.</i> Психолого-педагогічні засади духовності в контексті персонологічних уявлень про людину | 101 |
| <i>Лаппо В.В.</i> Інтерпретування духовних цінностей як проблема світоглядних орієнтирів сучасного студентства | 109 |
| <i>Космачева Н.В.</i> Проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи | 115 |
| <i>Вознюк О. В.</i> Закономірності розвитку освіти і виховання у контексті еволюції людської цивілізації..... | 121 |
| <i>Ковальчук В.А.</i> Проблема розробки типології освітньо- виховних систем | 151 |
| РОЗДІЛ ІІ. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИШИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ | 161 |
| <i>Антонова О.Є.</i> Досвід навчання і виховання обдарованих студентів у педагогічних університетах України | 161 |
| <i>Сидорчук Н.Г.</i> Університетські традиції як підґрунтя реалізації виховання студентської молоді..... | 178 |
| <i>Колодій О.С., Левківський М.В.</i> Виховання патріотизму студентів ВНЗ | 186 |
| <i>Масловська М.В.</i> Національно-патріотичне виховання української молоді у ХХІ столітті | 194 |
| <i>Зданевич Л.В.</i> Роль виховної та навчальної роботи в подоланні дезадаптаційних проявів у студентів- першокурсників | 197 |
| <i>Глазунова Л.О.</i> Естетичне виховання студентської молоді | 203 |

| | |
|---|-----|
| Керножицкая И.Е. Формирование у студентов ценностного отношения к инновационной деятельности | 209 |
| Чеховська-Белуга Марта Проблеми виховання майбутніх соціальних працівників | 213 |
| Місяць Н. К. Роль Центру полоністики у формуванні міжетнічної толерантності в середовищі студентської молоді..... | 222 |
| Корольок О. М. Виховання самостійності студентів як засіб формування особистості майбутнього вчителя математики | 229 |
| Михайлова О.Л. Емпатійні здібності майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей та динаміка їх розвитку..... | 233 |
| Плахотник О.В. Формування почуттів співпереживання у виховному процесі сучасної школи | 241 |
| Корінна Л. В. Формування творчої особистості в системі роботи ліцею з обдарованою молоддю..... | 249 |
| Ферт О.Г. Теоретичні підходи до організації інклюзивної освіти в контексті виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах. Досвід України і Канади..... | 263 |
| РОЗДІЛ ІІІ. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ | |
| Коновальчук І. І. Професійне та соціальне становлення майбутніх фахівців в інноваційному середовищі вищого навчального закладу..... | 271 |
| Березюк О.С. Проблема формування етнокультурної компетентності в науковій літературі..... | 278 |
| Економова Е.К. Індивідуальний стиль концертно-камерної діяльності співаків: типи, показники і рівні сформованості..... | 285 |
| Гайда Я. Професійна підготовка аніматорів і менеджерів культури | 293 |
| Гордійчук О. Є. Розвиток інклюзивної компетентності майбутнього вчителя для здійснення індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими потребами | 307 |
| Жаринова Е.Н. Влияние коммуникативных умений родителей и учителей на развитие детей и подростков..... | 315 |

| | |
|--|-----|
| Вайдиш Н.В. Теоретичні основи формування англomовних інтегрованих мовленнєвих умінь у учнів освітніх закладів | 319 |
| Мерзова Р. З історії чесько-українських культурних відносин до 1848 року..... | 327 |
| Королук С. М. Формування професійної етики як складова фахової компетентності працівників прокуратури | 334 |
| Синиця М.О. Діагностика сформованості мультимедійної компетентності майбутніх учителів початкових класів..... | 338 |
| Якушева Э.Е., Тригорлова Л.Е. Из опыта использования информационных технологий при обучении химии в образовательной системе "школа – вуз" | 347 |
| Чемерис О. А. Моделюючий підхід у викладанні проективної геометрії | 349 |
| Федьович О. М. Особливості формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у позааудиторній роботі..... | 355 |
| Павленко А.Ю. Роль суспільно-гуманітарних дисциплін у створенні сензитивного середовища для формуванні загальнокультурної компетентності професійно-технічних навчальних закладів | 362 |
| Світельська-Дірко С.В. Казка як важливий чинник формування світоглядних орієнтацій учасників освітнього процесу | 366 |
| Левків С.П. Взаємодія загальноосвітніх шкіл та громадських організацій екологічного спрямування, як педагогічна проблема..... | 374 |
| Жуковський Є.І. Формування у студентів мотивації до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності..... | 381 |
| Станевич І.М. Технологія формування особистісного самоствердження молоді | 389 |
| Миколаєнко Н. М. Інноваційні підходи до формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань: аналіз книжкових заходів | 395 |
| Герасимчук О.Л. Екологічне виховання в контексті сучасної парадигми сталого розвитку..... | 401 |
| Мостінака Т.П. Проблема формування здоров'я-збережувальної компетентності у контексті сталого розвитку | 406 |

ВСТУП

Початок ХХІ століття визначається сформованою тенденцією щодо соціального запиту на високий рівень освіченості, культури, професіоналізму фахівців. Відповідно, система вищої освіти в Україні формується як одна з найголовніших цінностей державності та суспільної свідомості. Різнобічні проблеми виховання, освіти, розвитку молодого покоління набувають особливого значення, оскільки доля майбутнього людства більшою мірою залежатиме від розвитку духовної і моральної сфери суспільства. Тому саме професійна педагогічна діяльність учителя як носія духовних цінностей, спадкоємця поколінь покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації своїх інтересів та обдаровань.

Відтак, нині переглядаються, оновлюються стандарти, технології педагогічної професійної освіти і підготовки фахівців. Означені тенденції характерні і для України, де з проголошенням незалежності розпочався пошук шляхів розбудови національної системи освіти, перехід до неперервної професійної освіти. Стає зрозумілим, що доволі низький загальнокультурний і професійний рівень значної частини населення, особливо молоді, негативно впливає на конкурентноспроможність країни на світовому ринку і на рівень соціальної стабільності.

У законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", у "Національній доктрині розвитку освіти", в указі Президента України "Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні" наголошується, що модернізація вищої освіти в Україні має бути спрямована на її гуманізацію, зростання інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства, забезпечення реальної підготовки особистості до життя та професійної діяльності на основі сучасних підходів, збереження кращих національних

традицій з урахуванням тенденцій євроінтеграції та глобалізаційних процесів.

У зв'язку з цим особливо важливим є впровадження інноваційних підходів до виховання у систему вищої освіти України, що знайшло відображення у збірнику наукових праць, де представлено наукові і практичні здобутки науковців України, Польщі, Росії, Білорусії, Чехії.

Збірник, в якому окреслено теоретико-методологічні та практичні засади виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах, адресовано широкому загалу освітян, науковців, викладачів, аспірантів, студентів вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

*Зязюн І.А.,
доктор філософських наук, професор, академік НАПН України
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України)*

ПРОБЛЕМА САМОВИЗНАЧЕННЯ ВЧИТЕЛЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Як засвідчує аналіз наукової літератури, самооцінка як особистісне утворення є компонентом самосвідомості й важливим фактором регуляції педагогічної дії, зокрема навчально-виховної. Можна передбачати, що регулятивна функція самооцінки у відношенні до дії виявляється при виборі педагогом власних цілей визначає характерні для нього емоційно-почуттєві (естетичні) й мотиваційні стани, багато в чому визначає характер оцінки й відношення до досягнутих результатів. Це дозволяє дійти висновку про те, що майбутній учитель не лише опановує педагогічну реальність, оволодіваючи системою професійних компетентностей зі спеціальності, але водночас усвідомлює себе суб'єктом професійної поведінки й дії, тобто формує свою професійну педагогічну позицію.

Зазначений контекст надзвичайно актуалізує дослідницьку дію майбутнього вчителя як спосіб його самовизначення в професії, набування власної позиції, самоосвіти й саморозвитку. Саме позиція педагога як дослідницька не лише забезпечує його навчально-виховний характер, але й гарантує неперервність його освіти, професійного й особистісного саморозвитку, що знову ж таки є атрибутивною ознакою навчально-виховного процесу. Підґрунтя такої переваги лежить у древній традиції пріоритету вічного, непорушного над минулим. Сьогодні, коли знання, нові технології стрімко нагромаджуються й змінюються, коли за час навчання у вищому навчальному закладі знання старіють, принциповий вихід із посиленням на древніх, зокрема Платона, знайдений: вчити вчитися,

вчити мисленню, рефлексії, творчості, вчити фундаментальних узагальнених знань, які дозволяють впродовж життя швидко оволодівати змінною конкретикою.

Дослідницький характер у навчально-виховній педагогічній дії в якості важливої умови становлення студента-педагога набуває особливої впливовості у поєднанні з феноменом колективності. Колективна дослідницька дія не лише сприяє становленню адекватної самооцінки педагога, але й розвиває його інтелект як здатність до соціальної (а, отже, й професійної) адаптації.

Соціологічні дослідження свідчать, що процес соціальної адаптації проходить "м'якше" й більш ефективно в ході спланованої колективно-дослідницької дії. Це підвищує інтерес до учіння, забезпечує свободне самовизначення студентів, можливість самореалізації й уміння кожного бути самим собою. В той же час це веде до нагромадження власного практичного досвіду й матеріалів для написання курсових, а згодом і дипломних робіт, але вже на більш високому рівні. Це рівень власного теоретичного й практичного дослідження.

У викладанні педагогічних дисциплін надто важливо збудити власний інтерес і активність студентів у сприйманні матеріалу. Кожен із студентів має не лише погоджуватися з педагогом, але й аргументовано висловлювати свою власну думку, "сортуючи" матеріал на актуальний і неактуальний, пропонує до обговорення свої питання, можливо й не передбачені навчальною програмою.

Досвід переконує, що педагогіка – "підступний" предмет. Ця наука не володіє специфічним категоріальним апаратом, у ній використовується розмовна лексика, чіткі визначення часто-густо замінюються описуванням, аналізом фактичного матеріалу. Це приводить студентів до думки, що особливої уваги вимагає опанування наукової педагогіки, а не робота з учнями. Надто важко відбувається оволодіння педагогічною термінологією, проникнення в педагогічну проблематику. Тому в початковому курсі "Вступ у педагогічну професію" після лекції про предмет педагогіки студентам пропонується написати педагогічний твір-есе "Актуальні проблеми педагогіки".

Перше ключове слово в цьому завданні – "проблеми". Не дивлячись на попереднє пояснення "проблеми" як протиріччя чи конфлікту, що вимагає вирішення, більшість замість реально

існуючих утруднень в практиці шкіл називають лише напрями їхньої роботи, окремі явища. Характерні висловлювання типу "Мене хвилює проблема взаємовідношень між учителями й учнями" чи "Найбільш актуальною проблемою є оцінка". Іншим характерним недоліком є "глобалізм", розширення проблематики, наприклад: "Мене хвилює проблема морально-естетичного виховання школярів".

У подальшій роботі зі студентами педагог цілеспрямовує їх до вичленення протиріч між бажаним, педагогічно доцільним і дійсним, реальним станом практики. При цьому в якості прикладу пропонується формулювання типу: "Мене хвилює, що багато сучасних старшокласників не відчувають любові до своєї Вітчизни, не знають її історії й не хочуть залишатися жити в своїй країні"

Ще більш складним, ніж "проблемне формулювання", є для студентів виокремлення педагогічного змісту, тобто проблем, пов'язаних із розвитком особистості дитини, її поглядів і переконань, цінностей і відношень, життєвих установок і досвіду. Робота по напрацюванню вмінь виокремлювати педагогічний зміст життєвої ситуації чи проблеми продовжується при вирішенні педагогічних задач

Поступово, після фронтального, групового й індивідуального усного й письмового розв'язування педагогічних задач, студенти як би "вживаються" в педагогічну термінологію, проблематику, пов'язану з предметом педагогіки. При цьому вони постійно включаються в теоретичний і практичний матеріал, з нагадуванням предмета педагогічної науки з найбільш загальними основами, закономірностями педагогічної дії.

Нелегко подолати прагнення багатьох студентів відразу ж схопити "бичка за роги", без аналізу й виокремлення цілі намагатися пропонувати єдине правильне рішення. Ще важче переконати їх в необхідності придумати 4-5 варіантів вирішення задачі залежно від різних причин конфлікту й різного повороту подій. Ситуативний характер педагогічної дії на життєвому рівні розуміється багатьма як стихійність, утвердження про необхідність індивідуального підходу, як неможливість й непотрібність опановувати абстрактні теорії.

Виокремлюючи особливості сучасної соціально-педагогічної ситуації, разом зі студентами варто звернути увагу на підвищений

прагматизм в очікуваннях учнів та їх батьків із спрямуванням учителя до технологічної, раціональної роботи. А педагогічні технології є нічим іншим, як законам відповідна педагогічна дія. Отже їх опанування й конструювання неможливе без свідомого й творчого засвоєння теорії. Сучасного професіонала вирізняє націленість на предмет своєї дії, свідоме й творче володіння цілим спектром технологій.

Подальша робота з розвитку власної активності студентів будується навколо студентського дослідницького проекту. Слід зазначити, що робота над проектом – не додаткове завдання, а намагання технологічно вибудувати впродовж 2-3 років процес опанування студентом педагогічної теорії у взаємозв'язку з практикою на основі навчально-наукової роботи. Власне дослідження мотивує студента формулювати особистісну професійно-педагогічну позицію, реалізувати й розвивати її в роботі з дітьми, відстоювати на навчальних заняттях. Ця активність є потужним каталізатором опанування педагогічних знань. Стимулює участь у заняттях й навчально-дослідній роботі рейтингова система оперативної й підсумкової оцінки підготовки студентів. На першій лекції студентам оголошують, що рейтинг – не ще одна вимога, а додаткова можливість одержати хорошу оцінку за добросовісне й плідне навчання. За присутність на лекції чи практичному занятті вони одержують 1 бал, за відповідь на питання – ще один. Якщо це повна й цікава відповідь на семінарі, то виставляється оцінка до 2 балів. Рішення педагогічної задачі оцінюється до 3 балів. Наявність заданого конспекту – 1, виконання творчого завдання, контрольної роботи, відповідь на колоквиумі – до 5 балів.

При загальній сумі одержаних балів 60-75% від максимально можливого студент має право на одержання "автоматом" оцінки "задовільно", зверх 75% – "добре", на відмінну оцінку необхідно відповісти на екзамені. Педагог може підвищити оцінку із врахуванням плідної роботи над проектом, успішної участі в студентській науковій конференції і т. п. Уведення рейтингу започатковує систематичний контроль за поточною успішністю студентів, а отже, й необхідність відпрацьовувати пропущені студентом заняття, виконувати обов'язкові завдання. У поєднанні з роботою над дослідницьким проектом це забезпечує погодженість усіх видів навчальних робіт з педагогіки й свідоме засвоєння

програмного змісту, дає старт власній педагогічній творчості студентів.

Дехто з дослідників демонструє форму організації такого дослідження на прикладі студентського гуртка географічної екології. Інші в експериментальній роботі організовують колективну роботу над дослідницькими проектами, в тому числі й спільні дослідження студентів старших курсів й вчителів високої кваліфікації, а формами їх спільного професійного спілкування став теоретичний семінар педагогів-дослідників у секції "Педагогіка" при природничому факультеті.

Результати діагностичного експерименту показали, що студенти із досвідом педагогічної роботи до вступу у вуз і під час навчання у ньому були більш переконливими у своїх педагогічних здібностях, однак оцінювали себе не завжди адекватно. Це пояснюється тим, що їх власний досвід складався стихійно, не рефлексивно. При цьому засвоювалась лише зовнішня логіка дій педагога, її поведінковий аспект. Дослідницька дія, наукова творчість у поєднанні з колективними обговореннями допомагають скорегувати відношення до педагогічної професії й цієї групи студентів, забезпечити розвиток їх професійно-педагогічної позиції як навчально-виховної.

Незважаючи на те, що початковий етап професійного становлення педагога як навчителя і вихователя, може бути опанований у процесі учіння у вузі, справжнє входження (чи не входження) в позицію "бути вчителем" відбувається, коли він безпосередньо береться до повсякденної практичної педагогічної дії.

Можна виокремити особливі можливості після вузівської підготовки у системі неперервної педагогічної освіти, але відзначимо, що відносимо до неї, в першу чергу, не курси й інститути підвищення кваліфікації, а внутрішньо шкільне методичне навчання молодих вчителів, зв'язок їх з ВНЗ, який вони закінчили, й магістерську підготовку спеціалістів.

Усі ці форми організації професійної підготовки педагога повинні спрямовуватися на зростання рівня самостійності, довільності професійної поведінки й дії випускника вузу, в кінцевому рахунку – на становлення й розвиток його як суб'єкта професійного буття.

Опанування педагогічними технологіями – головна задача у справі професійного саморозвитку молодого вчителя, становлення й укорінення його професійної позиції, зростання його професійної

свободи й довільності професійної поведінки – основи педагогічної творчості.

Проведений аналіз програм дитячого садочка й початкової школи дозволив виокремити основні ідеї (як методичні, так і змістовні) для забезпечення спадковості в дошкільній і шкільній освіті. Спочатку педагоги-експериментатори, а потім і вихователі дійшли висновку, що створені комплекти з програм "Вивчаємо математику" і "Подорож до країни слів" зменшують підготовку вихователя до заняття й значно збільшити засвоєння програмного матеріалу дітьми. Розроблено не просто посібник, а педагогічну технологію, яка дозволила гарантовано підготувати дитину до школи.

Суть технологічного підходу полягає в ідеї повної керованості роботою навчально-виховного закладу. За характеристикою японського вченого-педагога Т. Сакамото, педагогічна технологія є введення у педагогіку системного способу мислення, чи, інакше, "систематизацію освіти" [1, с. 17].

Зрозуміло, що термін цей прийшов у педагогіку з техніки й асоціюється з ланцюжком, повторюваністю дій і результату, алгоритмом, рецептом. Технологія відповідає на питання "як діяти?" (і чому саме так?). Це те, що за кордоном прийнято називати "ноу хау" (у перекладі з англійського "знаю як").

Технологія (грецьке – *techne* – мистецтво, майстерність, вміння + *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, здійснюваних у будь-якому процесі. Звідси педагогічна технологія – це логічна, закону відповідна послідовність дій педагога з формування життєвого досвіду дітей, їхнього пізнання.

Сутність педагогічної технології складає її націленість на формування елементів життєвого досвіду дітей, їх пізнання. Популярне нині питання про те, що краще – дати голодному рибу чи дати йому вудку й навчити нею ловити рибу? – із цієї сфери. Визнаючи змістом сучасного навчально-виховного процесу життєві проблеми дітей, не можна обмежувати педагогічну дію лише рішенням цих проблем. Суть сучасної освіти полягає у формуванні в дитини здібностей вирішувати ці проблеми.

М. Махмутов так розкриває смисл поняття "педагогічна технологія": це "жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії вчителів і учнів, що гарантує досягнення поставлених цілей". У даному визначенні увага звертається на структуру взаємодії

учителя й учнів – цим визначаються способи впливу на учнів, і результати цього впливу. Слова "жорстко запрограмований" начебто звільняє педагога від необхідності мислити: бери будь-яку відому технологію й використовуй.

Без педагогічно розвиненого творчого мислення, без урахування багатьох факторів педагогічного процесу, а також вікових і індивідуальних особливостей учнів будь-яка технологія не виконає свого призначення і не дасть належного результату. Слово "запрограмований" означає те, що перш, ніж використовувати ту чи іншу технологію, необхідно вивчити всі її особливості, на що вона цілеспрямована, в ім'я чого використовується, яким педагогічним концепціям відповідає, які задачі може допомогти вирішити у певних умовах. Недарма кажуть, учитель, опанувавши педагогічну технологію, – це людина, яка володіє педагогічною майстерністю.

Процес становлення майстра, оволодіння педагогічними технологіями має свої етапи.

Етап знайомства з педагогічною технологією – перший у цьому ланцюгові. Напередодні опанування педагогічною технологією слід відповісти на питання: "Що в ній є нового, оригінального, порівнювано з тим, що буде робитися?".

Виокремлюються чотири рівні новизни, серед них: *раціоналізаторський*, який характеризується удосконаленням окремих елементів дії педагога й учнів; *винахідницький*, якому властиві комбінації і поєднання відомих прийомів, методів роботи; *евристичний*, який передбачає доповнення і розширення спектру використовуваних педагогічних засобів; *новаторський*, коли на нових принципах удосконалюється вся система роботи. У даному разі рівень новизни технології залежить не лише від рівня педагогічної майстерності. Не менш важливі цілі, на досягнення яких спрямована технологія, й умови, в яких вона спроможна бути ефективною [1, с. 7-13].

Ознайомившись із цими питаннями, можна свідомо прийняти рішення: чи потрібно використовувати конкретну технологію у своїй роботі, і якщо так, то в яких кількісних вимірах: цілком, чи на рівні окремих елементів.

Педагогічна технологія може бути ефективною лише у тому випадку, якщо вона актуальна, тобто затребувана сучасними умовами соціального розвитку: базується на закономірностях людського

сприймання й розвитку дитини; враховує особливості колективу учнів, чи окремого учня, самого педагога й умов, в яких він цю технологію реалізує.

Етап вивчення технології. На цьому етапі важливо чітко визначити уявлення про технологію за ознаками: ціль (в ім'я чого вчителю її слід використовувати); наявність діагностичних засобів; закономірності структурування взаємодії вчителя й учнів, що дозволяють проектувати, (програмувати) педагогічний процес; система засобів і умов, що гарантують досягнення педагогічних цілей; засоби аналізу процесу й результатів взаємодії вчителя й учнів.

Етап використання технології передбачає чотири послідовні й узгоджені кроки:

- 1) використання окремих елементів технології (ланцюжок методів, в яких виявляються характерні особливості даної технології);
- 2) групування опанованих елементів, використання їх на рівні фрагментів технології;
- 3) послідовне використання всієї технології в цілому, відтворення логіки, закладеної в ній;
- 4) творче використання технології, адаптація її до особливостей свого стилю роботи, удосконалення окремих елементів.

Очевидно, що лише перші два етапи тією чи іншою мірою можна здійснити в межах навчального процесу вузу чи курсової підготовки. Основний, третій, етап немислимий поза рамками реальної педагогічної дії. Однак, і перші два також можливі лише як імітація опанування, якщо педагог не включений у педагогічну дію. Пройшовши ці етапи один за одним, можна одержати не лише більш досконалі результати в освіті дітей, але й задоволеність від власної роботи, що стає більш ефективною.

Якщо рамки навчального процесу визначені достатньо жорстко й дозволяють молодому вчителю достатньо комфортно відчувати себе, то функції класного керівника нерідко визначаються відомим прислів'ям: "і швець, і жнець, і на дуду грець", він за все відповідає. Тому й народився в учительському середовищі сумний афоризм: "ніщо не дається так дорого й оцінюється так дешево, як класне керівництво". Усі опитування й дослідження стійко показують, що абсолютна більшість молодих вчителів відчують дискомфорт, невпевненість у позакласній виховній роботі.

Розглядаючи співвідношення понять "система роботи класного керівника" й "педагогічні технології", погоджуємося, що в систему роботи можуть входити декілька технологій, або ж жодної, тобто перше поняття ширше й може зовсім не співвідноситися з другим. Однак сучасна соціально-педагогічна ситуація примушує вчителя найбільш раціонально будувати свою дію, приводити до необхідності її технологізації.

Звертаючи увагу на технології, ми виокремлюємо в них повторюваність дії й результату, алгоритм, рецепт й приходимо до висновку про необхідність її раціонального нормування, технологізації дії. Для цього використовується засіб систематизації. При цьому виокремлюються наступні цільові установки: виявити основні функції класного керівника, особливості його діяльності і дії; визначити принципи й прийоми планування роботи класного керівника; розробити способи оптимального планування часу й змісту роботи з класом.

Варто також звернути увагу на наступні питання: 1. Функції, обов'язки і права класного керівника. 2. Регулювання робочого часу. 3. Виокремлення основних напрямів виховної роботи. 4. Планування роботи класного керівника. 5. Методична робота класного керівника.

Доплата за класне керівництво, як правило, складає 20% посадового окладу, а робота заповнює часто-густо увесь вільний (і невідільний) час учителя. Класний керівник не знає ні канікул, ні вихідних, ні свят, ні відпустки. Але чи так це неминуче? Досвід показує, що найчастіше таке положення – наслідок невмілої організації праці. Нерідко навіть колеги вчителя охоче перекладають на класного керівника низку своїх турбот, а вже про позицію керівництва школи й органів керівництва освітою й говорити не варто. Разом із тим очевидно, що виправдати численні очікування жоден класний керівник не в силах. Нерідко таке становище стає головною причиною професійної дезадаптації молодого спеціаліста, виходу його зі школи в інші сфери для пошуку щастя.

Для того, щоб ефективно працювати, одержувати задоволення від своєї праці й визнання за її якість, вчителі, педагогічні колективи й керівництво шкіл прагнуть привести дію класного керівника в систему, знайти оптимальне поєднання бажаного й можливого.

Першим кроком на цьому шляху стає виокремлення специфічних функцій класного керівника. У чому його особливе призначення? Що

не в силах виконати вчителі конкретного предмета? Без яких дій класного керівника неможливий нормальний навчально-виховний процес? При цьому поряд із загальними висновками формулюються специфічні вимоги до роботи класного керівника, які залежать від особливостей конкретної школи, її соціального оточення, контингенту учнів.

Результати цього аналізу оформляються, як правило, у посадову інструкцію класного керівника, яка після затвердження її директором школи стає офіційним документом. Він допомагає упорядкувати роботу класного керівника, однак вимагає подальшої деталізації: у межах яких часових рамок класному керівнику планувати свою роботу і яким може бути обсяг вимог з боку адміністрації? Радю школи слід затверджувати в якості орієнтирів норми обрахунку робочого часу.

Результативність процесу професійного становлення молодого педагога, формування його навчально-виховної позиції зростає, коли він потрапляє в школу, що працює в режимі розвитку. Для одержання вагомих результатів у вирішенні навчально-виховних задач необхідно удосконалення всієї системи роботи освітнього закладу. Отже, педагогічному колективу необхідно представити більш досконалу систему як перспективну ціль й поетапно просуватися до її досягнення.

Майбутнє системи роботи школи, гімназії можна подати у вигляді її моделі, яка покликана виразити ідеальний результат побудови системи навчально-виховного процесу, його методичного й організаційного забезпечення. Вона є орієнтиром у постановці цілей конкретних етапів роботи навчального закладу.

У моделюванні гімназійної освіти, наприклад, можна скористатися *системою моделей*: модель змісту освіти в гімназії; модель поетапного опанування учнів змістом освіти; модель функціонування гімназії, зміна її організації й управління, що забезпечує реалізацію двох попередніх моделей; модель розвитку гімназії, поетапного розширення умов організації змісту освіти.

У перших двох моделях проектуються дидактичні умови, третя й четверта задають організаційно-педагогічні умови навчання й виховання. Звернемо увагу на четверту модель на цільову програму розвитку гімназії, яка допомагає скоординувати індивідуальні й

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

колективні дослідження педагогів, спрямувати їх на вирішення важливих освітніх і виховних задач.

Наявність цільової програми розвитку гімназії дозволяє не лише суттєво підвищити ефективність методичного навчання й створити атмосферу творчого пошуку, але й системно передавати нагромаджений в гімназії досвід іншим колективам засобами організованих проблемних семінарів для адміністрації й педагогів інноваційних освітніх закладів.

Цільові програми допомагають включенню в інноваційний процес молодих педагогів, суттєвому підвищенню результатів їхньої роботи при планомірній допомозі адміністрації школи з розвитку методологічної й методичної культури, педагогічної майстерності.

На початку дослідження на методичних об'єднаннях й нарадах важливо включати вчителів і вихователів в доопрацювання й наповнення конкретним змістом запропонованих моделей освіти й розвитку навчального закладу. Для удосконалення професійної підготовки й формування умінь теоретичного аналізу педагогічної дії варто організовувати постійний методологічний семінар та школу педагогічної майстерності для максимального стимулювання власної активності педагогів. Найбільш активних із них слід залучати до творчих груп для розробки різних варіантів складових моделей, зокрема й різних варіантів навчальних планів.

Водночас серед вчителів виокремиться група, спроможна проводити самостійну пошукову роботу. Це своєрідний показник наявності атмосфери пошуку в колективі. В той же час більша частина вчителів спрямує зусилля на удосконалення змісту освіти, розробку програм поглибленого вивчення предметів, посібників до них, інші – на удосконалення методики. Для вчителів-дослідників можна організувати індивідуальні й групові консультації з методології і методики пошукової роботи.

Так поетапно формуватиметься методологічна культура педагогів, що сприятиме становленню атмосфери творчого пошуку в педагогічному колективі навчального закладу. Швидко прийде час з наступною розкладкою тенденцій: орієнтації більшості колективу вчителів на диференційований метод учіння й виховання учнів через вивчення їхніх інтересів і потреб, творчий і самостійний підхід до своєї роботи через застосування різних інновацій; об'єктивна оцінка

вчителями нетрадиційних методів учіння й пошук можливих шляхів для підвищення їх ефективності.

Статистичні показники в оцінці залежності результатів пошукової роботи школи від методологічної культури педагогів відбиватимуть позитивні досягнення разом з важливими іншими опосередкованими показниками: рівнем задоволення учнів процесом навчання в даному навчальному закладі; оцінкою здібностей випускників до адаптації в навколишньому середовищі й сформованою системою цінностей"; результатами соціологічних досліджень учнів порівняно з результатами аналогічних досліджень в районі, місті, області; незалежною експертною оцінкою ефективності виділених в дослідно-експериментальній роботі педагогічних умов; "глибиною проникнення" інноваційних процесів в колективі навчального закладу (на рівні адміністрації, педагогів і учнів).

Подібні експериментальні дослідження розвивають авторську позицію вчителів, особливо в перші роки самостійної роботи, та засвідчують вияв важливої педагогічної закономірності взаємодії позиції й концепції. Професійна позиція педагога є основою для вироблення його авторської системи як програми професійної дії, в якій позиція знаходить свій вияв в якості концепції. У процесі вироблення авторської системи уточнюється і сама авторська позиція. Саме в процесі "розгортання" педагогічної позиції в програму педагогічної дії сама позиція набуває характеру навчально-виховної. Це пояснюється тим, що саме у вигляді авторської педагогічної системи позиція педагога може бути перевіреною й сприйнятою як ефективна, або ж відстороненою практикою навчання й виховання як непотрібна, зайва.

Література:

1. Кларин М.В., Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: 1994. – 221 с.
2. Кузибецкий А.Н. Инновационный и новационный педагогический поиск в учреждениях образования: сущность, уровни, организационные формы // Педагогические инновации в учреждениях образования: сущность, критерии, прогноз: Сб. науч. и метод. тр. Волгоград, 1994.

Кузьмина Н.В.,

*доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО,
доктор акмеологических наук, академик Академии акмеологических
наук, президент Академии акмеологических наук
(г. Санкт-Петербург, Россия)*

СОЗИДАТЕЛЬНЫЙ ВЕКТОР ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие „**фундаментальное образование**” определил В.А. Садовничий в книге, написанной с участием группы академиков в его защиту – „Образование, которое мы можем потерять” (М.: МГУ, 2002):

„Это такое образование, получив которое, человек способен дальше самостоятельно работать, учиться и переучиваться. Он знает законы природы, законы развития общества, умеет логически рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения, изучать явления с научной точки зрения. Именно таким образованием всегда славилась Россия и в царское время, и в советское, и в наши дни. В этом „тяжелом” образовании лидирующую роль всегда занимали несколько университетов. Они создавали славу нашей системы образования и задавали ее уровень. И сегодня у нас в стране есть десятки таких университетов” [с. 93].

В свете фундаментальной акмеологии проблема в том, чтобы выявить, за счет чего „десятки университетов”, которых мало, достигают вершин продуктивности в образовательной деятельности, чтобы у них учиться. Ведь нет на свете специалистов образования, желающих работать плохо. Их никогда не учили даже критериям продуктивного решения задач.

В.А. Садовничий определил фундаментальное образование, как подчиненное созиданию в свойствах его участников, – особых „духовных продуктов” – „способности самостоятельно работать, учиться и переучиваться, рассуждать, анализировать и связывать факты, принимать решения с научной точки зрения”. Эти свойства, духовные новообразования, обеспечивают выпускникам предвосхищение последствий от тех или иных решений и реализации их на практике.

Такое образование обеспечивают фундаментальные науки, преподаваемые в национальной системе образования (НСО) России.

Нообразование – гуманитарная сфера, в которой ВСЕ фундаментальные науки, – в руках специалистов образования, обладающих разными уровнями продуктивной компетентности, – выступают в роли учебных дисциплин (УД), имеющих гуманитарную направленность.

В образовании все учебные дисциплины, в том числе представляющие фундаментальные науки, выступают в роли средств развития искомых новообразований (духовных продуктов), в человеке, обеспечивающих ему разные уровни творческой готовности (ТГ) к продуктивному решению предстоящих задач. Последнее зависит, с одной стороны, от продуктивной компетентности обучающихся (специалистов образования), с другой, – от усилий обучаемых, потребности каждого овладеть (не овладеть) вершинами компетентности в самостоятельном решении предстоящих задач.

В НСО есть вершинные специалисты образования – предметники, которых мало, и есть средне- и малопродуктивные, в соответствии с критерием: уровень акме-психологической компетентности в развитии, средствами преподаваемой УД, у всех или подавляющего большинства выпускников, творческой готовности (ТГ) к продуктивному решению предстоящих задач.

Есть вершинные руководители учебных заведений (УЗ),- которых тоже мало, по сравнению со средне- и малопродуктивными, – владеющие акмережиссерской компетентностью в работе со специалистами образования, подчиненной развитию ТГ средствами ВСЕХ, преподаваемых учебных дисциплин, представляющих гуманитарные и фундаментальные науки в УЗ, всех или подавляющего большинства выпускников к продуктивному решению предстоящих задач.

Предмет фундаментальной акмеологии – законы, закономерные связи и зависимости между уровнями продуктивной созидательной деятельности (в том числе образовательной, подчиненной созданию духовных продуктов в свойствах участников образовательного процесса), коллективной, групповой, индивидуальной, и факторами, – субъективными, объективными, субъективно – объективными, – содействующими и препятствующими достижению вершин продуктивности в решении специальных и профессиональных задач. Законы, открытые в свете определения предмета фундаментальной

акмеологии, – акмеологические.

Фундаментальное образование, в свете предмета акмеологии осуществляемое специалистами, владеющими теорией и технологиями созидать средствами преподаваемых учебных дисциплин (УД), за отведенное или сокращенное время у всех или подавляющего большинства выпускников физические, психические, акмеологические новообразования, – или духовные продукты, обеспечивающие творческую готовность (ТГ) к продуктивному решению предстоящих задач на основе проигрывания возможных решений, антиципации, или предвосхищения возможных последствий, выбора наиболее продуктивных, ведущего к искомым результатам, соответствующим заранее сформулированным требованиям.

Категория „задачи” присутствует и в определении предмета фундаментальной акмеологии, и в определении процесса образовательной деятельности, как решения бесчисленного ряда задач, образовательных – специалистами, и учебно-познавательных – учащимися.

Задача, по Пойа, возникает, когда требуется, сохраняя ряд ограничений, перевести (в образовании – специалистам себя и учащихся) из одного состояния в другое, качественно новое, если при этом существует более, чем одно возможное решение (образовании всегда несколько), если не все возможные решения очевидны (в образовании – все не очевидны), и если требуется найти предпочтительное решение (в образовании предпочтительное – ведущее к искомым новообразованиям у учащихся, обеспечивающим продуктивное решение предстоящих задач).

Сложность образовательных задач в том, что они – многоуровневые. Их вместе и врозь в направлении достижения искомых результатов – искомой ТГ к продуктивному решению предстоящих задач – решают специалисты (руководители, преподаватели) и учащиеся – будущие специалисты.

Задачи специалиста-предметника любой учебной дисциплины (УД), руководителя учебного заведения (УЗ), преподавателя системы научного постдипломного образования, подсистемах НСО, – общего, всех уровней профессионального, научного постдипломного), – развить средствами отобранной информации и образовательных коммуникаций в условиях отведенного или сокращенного на процесс

обучения времени у всех или подавляющего большинства выпускников творческую готовность (ТГ) к продуктивному решению предстоящих задач.

Задача специалистов управления образованием (муниципалитета, региона, федерации) – оценить меру продуктивности (непродуктивности) их деятельности в масштабах пространства своей ответственности – муниципалитета, региона, федерации, и принять самостоятельное решение, как использовать вершинные образцы в работе с низинными, для оказания им помощи в продуктивном повышении. Последнее требует согласования действий субъектов решения образовательных задач, базового развития средствами образования и управления образованием, подчиненных достижению общих конечных результатов – развитию творческой готовности (ТГ) всех или подавляющего большинства выпускников к продуктивному решению предстоящих задач. Согласованию подлежат: искомые образы результатов, акме-целевые стратегии системного обеспечения и системного управления развитием искомой будущей продуктивности, критерии оценки качества результатов, методы диагностики факторов результатов.

Функционирование национальных систем образования (НСО) осуществляется людьми средствами учебной и научной информации, самореализации природных потенциалов и потребностей в процессе овладения ею, в целях развития и саморазвития творческой готовности (ТГ) к продуктивному решению предстоящих задач, личной вооруженности и продуктивной компетентности в предстоящей специальной и профессиональной деятельности, согласованной с природными потенциалами и потребностями.

Продуктивное функционирование НСО характеризуется тем, что ее специалисты опираются на общую теорию и технологии, содержащие пути диагностики средствами образования природных потенциалов и потребностей участников образовательного процесса, их развитию средствами образования, стимулирования к вершинам самореализации в продуктах, имеющих социально полезную ценность. Это возможно на основе общей фундаментальной теории образования, обеспечивающей прогноз. Признак фундаментальной теории в том, что она основана на проверяемых практикой законах.

Знание закономерных связей между уровнями продуктивности деятельности и факторами, обеспечивающими вершины

продуктивности, позволяет предвосхищать или антиципировать последствия от выбора тех или иных средств, форм, методов работы с группами и учащимися в группах. Знание законов облегчает принятие самостоятельных решений: какую информацию отобрать, как ее согласовать с государственными образовательными стандартами (ГОС), как мотивировать к ее овладению учащихся, чтобы обеспечить искомую продуктивность (учитывая возраст, исходную готовность, направленность на продукт).

Поиск закономерных связей и зависимостей между уровнями продуктивности специалистов и факторами, содействующими и препятствующими достижению вершин продуктивности их учащимися, ведет к открытию фундаментальных законов продуктивной компетентности специалистов: частных, общих, всеобщих, обеспечивающих антиципацию при принятии решений о способах развития у учащихся, будущих специалистов разных профилей, искомой ТГ к продуктивному решению предстоящих задач.

Частные законы – связи и зависимости между уровнями продуктивности и факторами, обеспечивающими достижение вершин продуктивности в развитии продуктивной психолого-акмеологической компетентности специалистов-предметников, проектирующих авторские системы деятельности (АСД).

Общие законы – зависимости между уровнями продуктивности целостных учебных заведений (УЗ) как образовательных систем (ОС), в развитии продуктивной социально-акмеологической режиссерской компетентности специалистов-руководителей УЗ.

Всеобщие законы – зависимости между уровнями продуктивности деятельности специалистов научного постдипломного образования и факторами, субъективными, объективными, субъективно-объективными, содействующими и препятствующими достижению вершин продуктивной компетентности в совершенствовании, коррекции и реорганизации деятельности специалистов в системе научного постдипломного образования.

Настоящая теория создана на основе обобщения результатов собственных исследований автора, а так же работ аспирантов и соискателей в системе научного постдипломного образования. В их составе были специалисты-предметники разных УД, специалисты-руководители разных УЗ, работавшие над проблемами повышения

продуктивности и профессионализм собственной деятельности. В исследованиях применялись схемы фундаментальных наук к изучению специалистов разных уровней продуктивности. Предметом обобщения являются результаты тех исследований, программы которых включали решение следующих задач:

1. Подобрать, опираясь на единый критерий качества образования (ЕККО), вершинных, высоко-, средне-, малопродуктивных специалистов.

2. Исследовать, представителей начиная с вершинных.

3. На фоне вершинных (идеальных) моделей деятельности диагностировать факторы, обусловившие среднюю и малую продуктивность.

4. На фоне выявленных моделей проанализировать собственную, авторскую систему деятельности (АСД).

5. Перепроектировать ее в соответствие с ЕККО, на более высокий уровень продуктивности.

6. Проверить новый проект на практике и оценить результаты учащихся в соответствии с ЕККО.

7. Если результаты не устраивают, искать причины в проекте, опираясь на вершинную модель.

Фундаментальные законы образования – существенные, повторяющиеся, проверяемые практикой связи и зависимости между уровнями продуктивного решения образовательных задач участниками образовательного процесса, подчиненными развитию ТГ у всех или подавляющего большинства выпускников к продуктивному решению предстоящих задач, и факторами (субъективными, – объективными, субъективно – объективными), содействующими и препятствующими самореализации природных потенциалов в продуктах созидательной деятельности на пути к вершинам продуктивности решения на основе прогноза последствий.

Продуктивное функционирование национальных систем образования (НСО) обеспечивается согласованными усилиями специалистов-предметников и их учащихся в подсистемах общего, профессионального, научного постдипломного, а также специалистов управления образованием.

Академики Ж.И. Алферов, В.А. Садовничий и другие авторы книги „Образование, которое мы можем потерять” (М.: МГУ, 2002), справедливо утверждают, что в России было и есть фундаментальное

образование, которое нужно защищать. Вопрос в том, кто и как? Они же сформулировали ответ – средствами повышения качества подготовки учителя.

Действительно, на протяжении истории общества образование создавали, развивали, защищали, совершенствуя его содержание и технологии развития учащихся, выдающиеся учителя и ученые – специалисты образования. В России это были выдающиеся представители фундаментальных наук („вершинные специалисты”) – М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, А.П. Чебышев, Н.А. Крылов, Н.Е. Жуковский, П.А. Киселев и другие. Они владели искусством сочетать исследовательскую деятельность с преподавательской и привлекать к ней студентов. Вершинные, они обладали природными потенциалами и потребностью в самореализации, были идеалами в проявлении интуиции, эрудиции, ценностного отношения к учащимся и науке, которой занимались. Обучая студентов созидать материальные продукты средствами учебных дисциплин (физики, химии, физической химии, горного дела, корабле-, ракетостроения), – они созидали учебные курсы, учебники, монографии, изобретали новые методы, фундаментального образования.

Одновременно – созидали духовные продукты в себе и свойствах учащихся – физические, психические, акмеологические, новообразования, обеспечивающие продуктивное решение предстоящих задач. В этом процессе развивались: – воображение, представления, понимание (чем и для чего овладеть), антиципация (предвосхищение результатов) от воплощения образов результатов в искомые материальные продукты.

Вершинные специалисты в силу интуиции, природной одаренности к сочетанию научно-исследовательской и образовательной деятельности раньше других проникают в природу законов развития человека под влиянием и средствами образования. Представители фундаментальных наук, участвуя в созидании материальных продуктов: кораблей, самолетов, ракет, – первыми „нащупали” фундаментальные законы продуктивного образования, но их открытие не входило в задачу как представителей фундаментальных наук. Отбросив „человеческий фактор”, используя выводы для развития фундаментальных наук, они заложили основы фундаментального образования, двумя рядами результатов: а) открытыми фундаментальными законами созидания материальных

продуктов; б) реально осуществленными действиями, обеспечившими созидание духовных продуктов у своих учащихся – творческой готовности будущих специалистов к продуктивному решению предстоящих задач (в области химии воздухоплавания, кораблестроения).

Создание теории фундаментального образования не входило в их задачу. Но без законов, теории, технологий измерения меры продуктивности функционирования НСО можно ли говорить о фундаментальном образовании. Думаю, там были созданы основы, фрагменты. Теория и технологии фундаментального образования созданы на междисциплинарной основе с участием более 350 наших аспирантов и соискателей, защитивших кандидатские диссертации по психологии и педагогике. Из них более 40 стали докторами наук (по данным, полученным мною от А.А. Деркача, защитившего у меня кандидатскую в первой десятке, доктора психологических наук, академика РАО).

Междисциплинарный подход в создании теории проявился в том, что человек нами рассмотрен как существо природное и социальное. Человек как природное существо, предмет естественных наук. Для развития его готовности к созидательной деятельности человечество изобрело социальную систему – образование. Поэтому создание теории возможно на междисциплинарной основе: нейрофизиологии, психологии педагогики, учебных дисциплин, представляющих в НСО все официально признанные науки. Человека как природное существо исследовали выдающиеся ученые, сочетавшие научно-исследовательскую и образовательную деятельность: Н.И. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, И.П. Павлов, В.М. Бехтерев, А.А. Ухтомский, П.К. Анохин, П.В. Симонов, Н.П. Бехтерева. Человека как природное и социальное существо исследовали выдающиеся психологи, окончившие аспирантуру в Институте Мозга, основанном В.М. Бехтеревым, – В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов и их последователи.

Человек, как одновременно и социальное существо, развивается под влиянием и средствами образования. Б.Г. Ананьеву принадлежит первенство в организации междисциплинарных исследований проблем развития взрослого человека под влиянием и средствами образования. Первые лонгитюдинальные исследования развития учащихся под влиянием образования проведены в школах рабочей

молодежи и взрослых того же возраста, не получающих образования (руководители Б.Г. Ананьев и Е.И. Степанова); Второе – развития студентов с первого курса психологического факультета в 1966г. до выпуска в 1971 г. (руководители Б.Г. Ананьев и Н.Н. Обозов).

Третье – сравнительное исследование, проведенное по схемам фундаментальных наук, – развития учащихся общеобразовательных школ, студентов профессиональных школ, – средствами образования (руководитель с 1948 г. Б.Г. Ананьев, с 1969 г. по 1972 г. – Б.Г. Ананьев и Н.В. Кузьмина, с 1972 г. Н.В. Кузьмина). Мы обратили внимание на то, что в НСО представлены все официально признанные науки, в том числе фундаментальные, в форме учебных дисциплин (УД) – средств развития учащихся. Мастерство специалиста образования – за строго определенное или сокращенное время средствами учебной дисциплины, в **акмеэнергоинформационном взаимодействии** с учащимися, организации их взаимодействия с объектами деятельности и познания, созидать в них „духовные продукты”, удовлетворяющие заранее сформулированным требованиям – творческую готовность (ТГ) ко вхождению выпускников в последующую ОС и продуктивному решению предстоящих задач. В конечном счете – готовности к созиданию духовных и материальных ценностей обеспечивает конкурентоспособность страны в соревнующемся мире.

Это и позволило искать акмеологические фундаментальные законы развития продуктивной компетентности специалистов образования, обеспечивающих функционирование НСО, на междисциплинарной сфере – естественно-научной и социально – гуманитарной. Они в НСО – главные субъекты созидательной деятельности. – „Только личность формирует личность, только характер формирует характер”, – писал К.Д. Ушинский. Они же – главные субъекты интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний, извлекаемых из наблюдений собственного взаимодействия обучающихся с обучаемыми. Они же – главные созидатели духовно-материальных продуктов интеграции учебных пособий, обеспечивающих искомые новообразования в учащихся. Именно в этом столетний „секрет” знаменитых учебников воронежского преподавателя реального училища, Андрея Петровича Киселева (1852-1940). С девятилетнего возраста он занимался репетиторством, чтобы помогать семье, и накапливал психолого-акмеологическую

компетентность, обеспечившую успех его „Арифметики”, „Алгебры”, „Геометрии”. Думаю, что без увлеченного освоения этих учебников невозможен был бы и данный поиск акмеологической теории фундаментального образования.

Мега-мир НСО – самоорганизующаяся, многоуровневая мегасистема, включающая три мега-подсистемы образования, на уровень которых вышли учебники А.П. Киселева по подсказке его учеников и на его собственные деньги. Современный мега-мир НСО – общее и дополнительное к нему; всех уровней профессиональное и дополнительное к нему; научное пост – дипломное. Каждый из названных, в свою очередь, включают в себя макро – миры – учебные заведения (УЗ) разных уровней продуктивности. Они в свою очередь включают микро-миры – множество учебных дисциплин (УД), на базе которых специалисты-предметники создают авторские системы деятельности (АСД) разных уровней продуктивности.

Мега-мир НСО функционирует в мировом мега-пространстве, согласуя управление образованием в стране с мировыми тенденциями его (образования) развития. Общим для всех образовательных мега-миров планеты является Основное Противоречие Образования (ОПО) – между ростом учебной, научной, технологической информации, применяемой в современном наукоемком производстве, и сокращением времени на ее отбор, предъявление, овладение учащимися. Его осознание стимулирует государственных мужей к поискам способов его разрешения. Об этом свидетельствует Болонский процесс в Европе, модернизация образования в США, России и других. На протяжении истории его разрешали специалисты образования, опираясь на интуицию, как это имело место в научной школе Б.Г. Ананьева. Мы полагали, что знание фундаментальных законов продуктивного функционирования НСО позволит специалистам улавливать признаки новых противоречий и искать способы их разрешения на основе прогноза последствий от их реализации.

Мега мир НСО обслуживается выпускниками высшей школы, в том числе педагогических или классических университетов. В достоинствах и недостатках абитуриентов любого профессионального учебного заведения – признаки достоинств и недостатков подготовки и повышения квалификации специалистов образования. Уровни продуктивности деятельности зависят от

множества факторов, содействующих и препятствующих достижению вершин. В соответствие с Болонским процессом искомый конечный результат высшего образования – развитие компетентности выпускников (бакалавров, магистров). Деятельность требует ее сочетания с умением и мастерством в формулировании и решении предстоящих задач. Интеграция образует „продуктивную компетентность”.

Структура компетентности вершинных учителей впервые выявлена нами в совместном исследовании с Э.А. Максимовой в диссертации на тему „Структура педагогического знания (компетентности) учителей иностранного языка” (дисс. к. п. н., ЛГУ, 1973 г.). Выводы опубликованы в нашей монографии „Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения”, М.: ВШ, 1990. Понятие структуры компетентности как инвариантной использовано В.Н. Софьиной в изучении компетентности инженеров, будущих и опытных.

В фундаментальных науках поиск законов осуществляется посредством создания инвариантных идеализированных моделей (ИИМ), проверяемых на практике специалистами, проектирующими и реализующими их в собственной деятельности. Наши исследователи, аспиранты и соискатели, применявшие их на практике, достигали более высоких результатов в свойствах учащихся за более короткое время, чем до их применения.

Теория функциональных систем П.К. Анохина позволяет рассматривать образовательные микро-, макро-, мегамиры, как функциональные, системообразующим фактором которых являются искомый конечный результат НСО: создание выпускниками продуктов, духовных и материальных, повышающих конкурентоспособность страны в соревнующемся мире.

Единый Критерий Качества Образования (ЕККО), сформулирован нами в 1970 г., использован в исследовании структуры продуктивной компетентности вершинных учителей иностранных языков Э.А. Максимовой. Не противоречит идеологии Болонского процесса. Предмет наших поисков – фундаментальные законы развития продуктивная компетентность специалистов образования как условие развития продуктивной компетентности выпускников НСО. Развивается в процессе применения ранее усвоенных знания на практике (связанных с принятием решений),

извлечения из объекта, процесса, результатов собственной деятельности новых знаний, интеграции их с ранее усвоенными, обобщением и переносом. Поиск фундаментальных законов развития продуктивной компетентности специалистов осуществлен с помощью Инвариантных Идеализированных Моделей (ИИМ). Исходной стала ИИМ продуктивного функционирования НСО.

1. Инвариантная идеализированная модель продуктивного функционирования национальной системы образования (НСО)

В соответствие с ролевыми позициями и источниками развития продуктивной компетентности специалисты образования НСО разделены на два полюса: полюс специалистов управления НСО в подсистемах: общеобразовательной, профессиональной, научной постдипломной подготовки (муниципалитетов, регионов федерации), и полюс базовых специалистов развития ТГ учащихся к продуктивному решению предстоящих задач (в последующей образовательной системе или условиях производства). Общие источники их компетентности: семья, школа, профессиональное учебное заведение. Раздельные – классы задач, содержание, принципы, технологии их формулирования и решения, подчиненные достижению общих искомых конечных результатов – развитию ТГ выпускников НСО к самостоятельному и продуктивному решению задач, удовлетворяющих заранее сформулированным требованиям.

Специалисты управления образованием, чтобы служить целям повышения продуктивности НСО, вносят вклад в качество образования, осознавая собственную роль в ее функционировании. Повышение базовых специалистов, предметников, руководителей УЗ, научного постдипломного образования.; их ранжировать по объективным, экстеросистемным показателям; выделять высоко-, средне-, малопродуктивных; принимать управленческие решения об акме-целевых стратегиях, приближающихся к вершинным моделям продуктивности для повышения качества образования в муниципалитете, регионе, федерации.

Экстеро-системные показатели уровня ТГ выпускников ко вхождению в последующие образовательные системы (ОС) и самостоятельную деятельность: окончило (сколько), поступило (сколько), приступило (сколько), не поступило и не приступило (сколько) – из общеобразовательных школ – в профессиональные

учебные заведения (УЗ); – профессиональных УЗ – в современное производство; – научного пост-дипломного образования повлиявшего на продуктивность труда. Компетентными судьями в оценке ТГ могут выступать и сами выпускники, и специалисты последующей ОС. Специалисты управления образованием, опираясь на эти данные, могут ранжировать АСД, УЗ, диагностировать факторы, содействующие и препятствующие вершинной продуктивности УЗ. Они – субъекты повышения качества образования в административных микро-, макро-, мега-пространствах НСО – муниципалитетах, регионах, федерации, если выявляя представителей вершин продуктивности, привлекают к его освоению средне- и малопродуктивных специалистов.

Признаки компетентности специалистов управления образованием: обратная связь по значимым показателям, умение ранжировать учебные заведения (УЗ) и диагностировать факторы, влияющие на ранг УЗ в муниципалитете, регионе, федерации. В таком случае они выходят на выявление факторов конкурентоспособности создаваемой выпускниками НСО продукции: производительность труда, ее зависимость от качества общего, профессионального, научного постдипломного образования в муниципалитете и регионе. Развивается профессиональная компетентность и мастерство специалистов управления образованием в соответствии с законами, социально-синергетической акмеологии С.Д. Пожарского и всеобщими законами социальной синергетики глобализации В.П. Бранского.

Специалисты управления образованием могут принимать обоснованные решения на основе обратной связи: – сбора и анализа информации из базовых подсистем НСО в соответствии со своей специализацией – акмеологов-менеджеров качества образования: – по продуктивности общего, профессионального, научного пост – дипломного образования; – по продуктивности преподаваемых учебных дисциплин (УД); по продуктивности целостных учебных заведениях (разных уровней образования и профилей подготовки). Информация собирается по объективным данным экстеро – системных показателей (деятельности и поведению учащихся и выпускников вне учебного заведения): – качество вступительных экзаменов выпускников в новые ОС, победы и поражения на конкурсах, правонарушения выпускников и социально полезные

инициативы.

Полюс базовых специалистов развития ТГ выпускников к продуктивному решению предстоящих задач средствами образования: общего, профессионального, научного постдипломного. Источники развития их компетентности – интересистемное акмеэнергоинформационное взаимодействие с учащимися, (осуществляемое в учебном заведении и по его инициативам), подчиненное созиданию, (совместному и раздельному) искомым духовных продуктов ТГ – физических, психических, акмеологических новообразований в свойствах участников образовательного процесса, обеспечивающих продуктивное решение предстоящих задач.

Продуктивная компетентность трех сообществ базовых специалистов образования (внутри каждой из подсистем общеобразовательной, профессиональной, научной постдипломной подготовки) подчиняется фундаментальным законам развития, (частным, общим, всеобщим), в соответствие с источниками накопления психолого-акмеологической информации об объекте, процессе, результатах собственной деятельности в целях достижения более высоких результатов у учащихся.

Сообщество специалистов-предметников, ответственных за развитие продуктивной компетентности выпускников по учебной дисциплине (УД), представляющей в НСО ту или другую официально признанную науку. На базе УД и науки предметник проектируют авторскую систему деятельности (АСД), подчиненную развитию средствами УД частных элементов компетентности выпускников, обеспечивающих продуктивное решение предстоящих задач. Поскольку каждая УД содержит свои требования к интеллектуальной деятельности преподавателей и учащихся, то продуктивная деятельность предметника подчиняется частным законам психолого-акмеологической (драматической) компетентности.

Сообщество руководителей учебных заведений (УЗ), объединяющих деятельность разных специалистов-предметников, ответственные за развитие творческой готовности (ТГ) к продуктивному решению предстоящих задач всех или подавляющего большинства выпускников УЗ. Решение этой задачи требует от руководителей продуктивной, акме -социально -психологической (режиссерской) компетентности.

Сообщество специалистов-исследователей системы научного постдипломного образования, продуктивная компетентность которых подчиняется всеобщим акмеогносеологическим законам развития зрелых специалистов средствами проникновения в его природу. Они работают по индивидуальным программам. Например, моя программа была подчинена обучению аспирантов изучению факторов достижения вершин продуктивной образовательной деятельности по схемам фундаментальных наук в образовательных маршрутах: общего, профессионального, научного постдипломного образования, с результатами которой я знакоблю читателей.

Источники развития продуктивной компетентности специалистов образования трех сообществ – изучение учащихся в процессе обучения своей учебной дисциплине (ее восприятия, понимания, запоминания, применения знаний на практике, извлечения знаний из практики и их интеграция) в процессе вооружения их методами саморазвития. Изучение объектов, процессов, результатов собственной деятельности по признакам новообразований, обеспечивающих ТГ к продуктивному решению предстоящих задач, одновременно созидает новообразования в свойствах самих преподавателей-предметников – источники развития их компетентности. В этих подсистемах учащиеся разных возрастных этапов развития имеют дело с разными циклами дисциплин готовясь к самостоятельному решению предстоящих задач, требующих разносторонней компетентности и мастерства. Их деятельность подчиняется частным законам развития психолога – акмеологической компетентности, обеспечивающей продуктивность: общеобразовательной, профессиональной (начальной, средней, высшей), научной постдипломной подготовки.

Руководители Учебных Заведений (УЗ) создают авторские системы режиссерской деятельности (АСРД), подчиненные повышению продуктивности и профессионализма специалистов своего УЗ, их психолога акмеологической компетентности как неперемennого условия повышения компетентности и ТГ выпускников УЗ.

Преподаватели-исследователи научного постдипломного образования (НПДО) – руководители аспирантов, соискателей, докторантов – обучают их методам исследования факторов продуктивного решения образовательных задач, формулировать и

проверяют гипотезы о путях повышения результатов собственной деятельности в целях повышения готовности выпускников к продуктивному решению предстоящих задач. Вследствие „ЗАКРЫТОСТИ” и „НЕВИДИМОСТИ” духовных продуктов образования они судят о результатах по косвенным показателям: – затруднениям в ответах на вопросы, ошибкам в письменных работах, провалам на экзаменах.

Стратегии целостного изучения человека, предложенные В.М. Бехтеревым и развитые Б.Г. Ананьевым, законы нейрофизиологии (закон обратной связи И.П. Павлова – Н. Винера, закон доминанты А.А. Ухтомского, теория функциональных систем П.К. Анохина, законы эмоционального мозга П.В. Симонова, законы стереотипизации мозга Н.П. Бехтеревой) позволяют обосновать самоконтроль качества образования не по управленческим приказам и зарубежным рекомендациям, но по оценке ТГ своих выпускников к более продуктивному решению предстоящих задач.

Подлинная продуктивность НСО обеспечивается базовыми специалистами образования. Качество их деятельности с большей или меньшей объективностью оценивают специалисты управления образованием. Стимулирует специалистов к самосовершенствованию изучение ими результатов вхождения их выпускников новые системы. Для специалистов управления образованием это объективные экстеро-системные (наружно проявляемые или очевидные) показатели ТГ выпускников УЗ к продуктивному решению предстоящих задач.

Специалисты решают задачи с разной мерой продуктивности, в трех базовых подсистемах, циклично функционирующих в образовательных маршрутах, в которых учащиеся перемещаются из семьи, детства, в юность и современное производство. Полнос базовых специалистов развития учащихся средствами образования в основных подсистемах НСО, муниципалитетах, регионах, федерации, объединяет специалистов трех маршрутов: общеобразовательной, профессиональной, научной постдипломной подготовки. Они повышают продуктивность собственной воспитательной и образовательной деятельности, саморазвитием компетентности и мастерства. Источник повышения – изучение достоинств и недостатков собственной деятельности в соответствии с определенным критерием: повышение уровня творческой готовности

(ТГ) випускників к продуктивному решению предстоящих задач.

1. Акме – педагогические маршруты (воспитывают и обучают взрослые, результаты – в детях, подростках, ранних и юных взрослых) общеобразовательной подготовки. Включают пять микроциклов: 1) семья и ясли – развитие ТГ ребенка к поступлению в дошкольное образовательное учреждение (ДОУ); 2) семья и ДОУ – развитие ТГ выпускников к поступлению в школу; 3) семья и начальные классы – развитие ТГ выпускников к предметному обучению в основных; 4) семья и основные классы – развитие ТГ выпускников к принятию первого решения о выборе будущей профессии и учебного заведения (юная взрослость); 5) семья и старшие (профильные) классы средней школы (первая взрослость) – развитие ТГ выпускников к принятию обоснованного решения (на основании самосознания природных потенциалов и способностей) о выборе: профессии, учебного заведения, самостоятельном в него поступлении, готовности к завершению образования за строго отведенное на процесс обучения время.

2. Собственно акмеологические маршруты. Профессиональную подготовку осуществляют взрослые специалисты, результаты которых во взрослых – будущих специалистах всех уровней профессионального образования: для юных взрослых (начальное и среднее профессиональное образования), первых взрослых – система высшего профессионального образования), дополнительное к ним. Искомый конечный результат – развитие ТГ к самостоятельному исследованию профессиональной ситуации и формулированию, решению, оценке правильности решения специальных и профессиональных задач. Это требует ответственности, компетентности, умелости, мастерства в решении задач и владения критериями качества для самооценки результатов деятельности и самосовершенствования в ней.

3. Акме-геронтологические маршруты научного пост дипломного образования результаты которых в зрелых людях, к которым они преимущественно самостоятельно приходят на основании самостоятельных исследований меры продуктивности собственной деятельности на основании сравнительных исследований факторов достижения вершин продуктивности по объективным показателям, которых сами и находят. Адресованы специалистам, имеющим опыт работы, испытывающим потребность в осмыслении собственной

деятельности, повышении ее продуктивности, защите кандидатской или докторской диссертации, имеющие более или менее отчетливые гипотезы, как это сделать, трудолюбие и смелость в их самостоятельной проверке.

Образовательные маршруты в масштабах НСО функционируют усилиями специалистов двух полюсов, в каждом из которых по три класса специалистов. Специалисты управления образованием (в микропространстве муниципалитетов, макро-пространстве регионов, мегапространстве федерации). Опираются на экстеросистемные источники развития компетентности и мастерства. Три класса базовых специалистов развития учащихся средствами преподаваемых учебных дисциплин в микромире АСД, макромире УЗ, мегамире информации. Деятельность специалистов подчиняется частным, общим, всеобщим законам развития компетентности, обеспечивающей продуктивное функционирование НСО.

Частные законы развития психолого – акмеологической компетентности и мастерства преподавателей-предметников – между уровнями продуктивности проектируемых на базе преподаваемых ими учебных дисциплин (УД), и факторами – субъективными, объективными, субъективно-объективными, – содействующими и препятствующими достижению вершин продуктивности в соответствии с критерием развития у всех или подавляющего большинства выпускников творческой готовности (ТГ) к продуктивному решению предстоящих задач.

Продуктивная психолого-акмеологическая компетентность специалистов-предметников развивается под влиянием накопления психологических знаний об особенностях отражения учащимися данной учебной дисциплины (понимании, запоминании), а также собственных акме-целевых стратегиях научения (как вызвать интерес учащихся к теме, установку на понимание и долговременной запоминание учебной информации, превращение ее в новое знание).

Психолого-акмеологическая компетентность учителя состоит в том, что он накапливает знания о доминирующих способностях своих учащихся и учитывает это в акмецелевых стратегиях научения. В структуре его компетентности появляются социально-, дифференциально-, аутопсихологические элементы знаний о себе, учащихся, группах учащихся, обогащающие его технологии отбора, композиционного построения информации, направленности

содержания, методов, стратегий оценивания, наблюдения признаков развития. Наблюдая акмеэнергоинформационное взаимодействие учащихся с учебной информацией, преподаватель выявляет их и свои потребности и способности.

Разные учебные дисциплины в НСО адресуются к разным возрастным группам учащихся, имеющим разные уровни развития и самостоятельности в системах общеобразовательной, профессиональной, научной постдипломной подготовки. Но и сами специалисты разные, а потому и структуры их компетентности разные. Потому и законы развития компетентности специалистов в этих подсистемах носят частный характер.

Источники компетентности специалистов НСО (обоих полюсов) – в изучении развития творческой готовности (ТГ) выпускников, своих или подопечных управлению образованием, к продуктивному решению предстоящих задач, по показателям, полученным на их входе в новую образовательную или профессиональную среду, тоже разные, чем и объясняется необходимость специализации. Педагоги – из семьи в ДОУ; из ДОУ в начальные классы; из начальных в основные; из основных в старшие. Акмеологи: из общеобразовательной школы в профессиональную; из профессиональной школы в производственную. Акме-геронтологи: из производственной в научную пост – дипломную систему; из нее – в соответствующие производства.

Поиск законов фундаментального образования требует учета нейрофизиологических законов реагирования человека на объективную реальность: 1) нейрофизиологических законов жизнедеятельности человека, как функциональной системы П.К. Анохина; 2) закона доминанты А.А. Ухтомского, которая в образовательном процессе может быть продуктивной и непродуктивной в зависимости от того, на чем сосредоточена, например, на учащихся или системах предписаний и ограничений, которым они должны следовать. В соответствии с законом функциональных систем П.К. Анохина, системообразующим фактором являются искомые конечные результаты. Следовательно, предметом контроля должна быть мера готовности выпускников ко вхождению в новую среду); 3) законы эмоционального мозга субъекта, стимулируемого природными потенциалами и потребностями субъекта, открытые П.В. Симоновым; 4) закон

обратной связи И.П. Павлова – Н. Винера, как условие принятия обоснованных решений в области самосовершенствования, самокоррекции, самореорганизации деятельности; 5) закон адаптации мозга человека к стереотипной деятельности и болезням Н.П. Бехтеревой, нуждающийся помощи, чтобы выйти из стереотипа; 6) закон целостного развития и целостного функционирования человека В.М. Бехтерева.

Человек, существо природное, а именно:

- Физическое (носитель генетического кода, формулы крови, природных потенциалов, которые узнает, сталкиваясь с объективной реальностью; носитель природных потребностей, физических, психических, акмеологических, способное жить, расти, развиваться и размножаться, их удовлетворять, умея зарабатывать на хлеб насущный);

- психическое (способное отражать объективную и субъективную реальность, ее понимать, оценивать в поисках себя, своего предназначения, места в жизни, которое нужно найти в процессе освоения природы и культуры – вторичной природы, созданной человеком);

- акмеологическое (способное созидать материальную культуру и цивилизацию, одновременно созидая духовную культуру в самом себе – вооруженность, обеспечивающую самореализацию природных потенциалов и потребностей в создаваемых духовных и материальных продуктах).

Образование – особая сфера духовной и материальной культуры, созданная человечеством на протяжении истории, обеспечивающая развитие и саморазвитие природных потенциалов и потребностей людей в самореализации. Назначение его специалистов – ваяние высшего идеала в человеке. В вершинной устремленности людей раскрываются их природные свойства индивидов, личностей, субъектов созидательной деятельности, воплощающих в создаваемых материальных и духовных продуктах свои образы искомых результатов.

Осуществляется средствами информационных, коммуникационных, технологических воздействий обучающих и самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучаемых. Требуем от специалистов владения образовательным искусством, мастерством и творчеством, которым в педагогических и

классических университетах обучают, не опираясь не теорию и такие понятия, как критерии уровня продуктивности деятельности, „результат”, „продукт”, в человеке” или „духовный продукт”. Современные понятия – „право” (на образование) и „услуга” образовательная – не предполагают понятия „продукт”. А без него невозможно понятие „фундаментальное образование”.

Любая созидательная деятельность, в том числе образовательная, требует принятия самостоятельных решений на основе антиципации и прогнозирования последствий: как выявить природные потенциалы, развить, закрепить, не допустив их самоблокирования, ведущего к саморазрушению человека. Может ли оно подчиняться фундаментальным законам, если функционирует усилиями людей?

Научно обоснованное прогнозирование обеспечивает знание фундаментальных законов, открытых фундаментальными науками, которые стали таковыми, опираясь на измерение. Поиск законов продуктивного функционирования НСО потребовал введения Единого Критерия Качества Образования (ЕККО). Он задает требования специалистам образования, управления и развития, обеспечивает согласование действий преподавателей и учащихся, разных преподавателей в решении образовательных задач, в том числе, связанных с подготовкой и повышением квалификации специалистов.

Согласования требуют акме-целевые стратегии управления качеством на основе оценки качества базового развития учащихся специалистами муниципалитетов, регионов, федерации. По данным наших измерений вершин, продуктивности в современных НСО, в соответствие с ЕККО достигает от 3,5 до 15% специалистов. Процент выпущенных специалистов в отношении всех принятых – показатель предъявленных и „сданных” дисциплин. Но в ГОС не предусмотрено обучение вершинам продуктивности.

Моделирование деятельности вершинных специалистов образования, специалистами, желающими повысить собственную продуктивность по критерию развития творческой готовности их выпускников к продуктивному решению предстоящих задач, развивает их собственную компетентность и умелость в проектировании: – образов результатов; – выработке акме-целевых стратегий: системного обеспечения искомой продуктивности и системного управления процессами достижения искомых вершин.

Моделям и законам можно обучать специалистов уже работающих и будущих, повышая продуктивность НСО.

Закон обратной связи И.П. Павлова – Н. Винера применим специалистами обоих полюсов НСО. Его следует применять в целях развития своей компетентности, повышения эффективности своих воздействий на объекты управления и субъекты развития. Принцип обратной связи, последовательно реализуемый специалистами образования в масштабах НСО, позволяет сделать НСО предметом их (специалистов образования) самостоятельных исследований в целях повышения качества собственной образовательной деятельности, с одной стороны, и НСО, с другой. Проблема: что, как, в какой последовательности исследовать, в целях повышением качества НСО.

Развитие ТГ выпускников НСО к созидательной деятельности – длительный процесс, осуществляемый „снизу вверх” – из семьи и раннего детства, в трех циклах: общеобразовательном, профессиональном, научном постдипломном. Требования к ним идут „сверху вниз”. Искомый конечный результат НСО задает требования специалистам и учащимся системы высшего, среднего, начального профессионального образования. Профессиональные системы задают требования системе общеобразовательной подготовке. В нее поступают дети из семьи или дошкольных учреждений. Систем общеобразовательной подготовки задает требования семье и детскому саду.

Во всех видах самостоятельной деятельности работают выпускники НСО разных уровней продуктивности. Один из путей повышения продуктивности образования – моделирование вершинной деятельности специалистов тех сфер, которым обучают, в том числе сферы образования. Обучение будущих специалистов критериям оценки продуктивного решения предстоящих задач, уровням продуктивности, факторам достижения вершин продуктивности, теории самодвижения к вершинам продуктивности – условие повышения продуктивности НСО любой страны.

2. Изучение специалистами образования результатов собственной деятельности – источник развития их продуктивной компетентности

Современные тенденции поощрять высоко продуктивных специалистов – свидетельство потребности в объективных критериях

и показателях превосходства одних специалистов над другими, чтобы к вершинам продуктивности устремлялись все желающие. Российская академия образования ищет пути создания особой системы оценки качества образования. Но сторонняя оценка безусловно повысит стоимость образования, не улучшая его качества. Специалист образования потому и специалист (бакалавр, магистр), что умеет убеждаться сам в качестве результатов своей АСД, в целях самосовершенствования.

Министерство образования регулярно создает многолюдные комиссии: для оценки эффективности ЕГЭ; выявления учителей для денежного поощрения, не жалея дополнительного финансирования, что удорожает, но не улучшает образование (это противоречит рыночным отношениям). Выявление вершинных специалистов по признакам результатов у учащихся, на фоне средне- и малопродуктивных, позволяет моделировать их деятельность в целях применения моделей в повышении качества подготовки и повышения квалификации специалистов.

В свете социальной синергетики НСО – самоорганизующаяся система. Специалисты управления и базового развития учащихся, в целях самосовершенствования обязаны уметь исследовать и оценивать качество результатов собственной деятельности. Это главный источник развития их компетентности и умелости в решении тех классов образовательных задач, за качество которых они несут профессиональную ответственность, условие развития компетентности и умелости выпускников.

Специалистам управления образованием любой позиции, нужно уметь выявлять представителей вершин по объективным показателям, на фоне средне- и малопродуктивных, диагностировать факторы их обусловившие, принимать решения о путях повышения меры продуктивности: победы учащихся на конкурсах, олимпиадах, соревнованиях. Непроductивности: болезни преподавателей и учащихся; правонарушения; преступления их количество, характер. У специалиста образования научные источники сохраняются. Но главный источник развития компетентности и мастерства – изучение качества результатов своей деятельности в соответствии с критерием: развитие ТГ своих выпускников ко вхождению в последующую образовательную систему или общественное производство.

Поиск акмеологических законов фундаментального образования,

осуществляемого педагогами (результат в детях) реализован в пяти микроциклах: 1) готовность детей из семьи к дошкольному образовательному учреждению (ДОУ). Предмет изучения – культура речи (слушания, говорения, мышления, культура поведения в общении со сверстниками и взрослыми, их обучаемость; 2) готовность детей – выпускников ДОУ к поступлению в общеобразовательную школу: сочетание эмоционального, физического, речевого развития, объем памяти, развитие навыков здорового образа жизни; 3) готовность подростков, выпускников основных классов к принятию первого решения о выборе профессии: способности к теоретическому и практическому обучению; ориентированность в профессиях, интересы, склонности, состояние здоровья, потребность в самореализации в профессиональном учебном заведении, профильных классах или классах общего образования; 4) готовность выпускников старших классов общеобразовательной школы к выбору профессии, согласованной с их потребностями в самореализации и готовностью к овладению избранной профессией в установленные сроки.

Доказано, что изучение специалистами-предметниками особенностей освоения учащимися своей учебной дисциплины, ее восприятия, понимания, развития под ее влиянием ТГ выпускников к поступлению в учебное заведение, анализ причин не поступления – источники развития их компетентности и мастерства, обеспечивающих самокоррекцию и реорганизацию АСД.

ЕККО общеобразовательной подготовки учащихся преподавателями-предметниками – развитие ТГ выпускников к выбору профессии, учебного заведения, согласованного с их природными потенциалами и потребностями в самореализации, его получению за отведенное на процесс обучения время.

ЕККО профессионального образования – развитие у всех или подавляющего большинства выпускников профессиональных учебных заведений (УЗ) всех уровней и типов образования, творческой готовности (ТГ): к исследованию профессиональной ситуации, самостоятельному формулированию и решению профессиональных задач, оценки качества решения, диагностики факторов, содействующих и препятствующих достижению вершин продуктивности, самосовершенствованию, самокоррекции, реорганизации деятельности.

ЕККО научного постдипломного образования – развитие ТГ к более продуктивному решению производственных задач на протяжении профессиональной биографии. Его получение – самый экономный путь развития компетентности. Открытие акмеологических частных, общих, законов продуктивного функционирования НСО, развития продуктивной компетентности и умелости, сделано с участием аспирантов и соискателей.

Понятие „Закон” определяется как „необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся ОТНОШЕНИЕ между явлениями в природе и обществе” (БЭС, М. 2002, с. 408). Человек – существо природное и социальное. В любой роли, связанной с образованием, учителя, учащегося, руководителя, базовые специалисты образования – носители теории и технологий развития выпускников средствами информационных, коммуникационных и технологических воздействий. Последние осуществляются в условиях предписаний и ограничений, накладываемых на УЗ, государственными образовательными стандартами (ГОС).

Академик П.В. Симонов в информационной теории эмоций выделил три группы природных потребностей, мотивирующих субъект к деятельности: биологические, социальные, духовные или познавательные. Им обоснована необходимость вооруженности субъектов созидания культурой, в которую человек попадает фактом рождения. Вооруженность культурой позволяет субъекту реализовать способности, „найти себя”, приносить пользу обществу. Специалисты образования – носители наук и искусства развивать и „вооружать культурой” в процессе совместной с учащимися индивидуальной, групповой, коллективной деятельности.

В масштабах НСО в созидании у выпускников творческой готовности в обеспечении конкурентоспособности страны в соревнующемся мире специалистов образования может объединять общая теория, основанная на знании фундаментальных законов продуктивного функционирования НСО. Предметом наших поисков стали закономерные связи между уровнями и факторами, обеспечивающими достижение вершин продуктивности.

Впервые выявлены на материале педагогической деятельности, защищенной в докторской диссертации на тему „Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности”, ЛГУ, 1965 г. Результаты частично опубликованы в монографии „Очерки

психологии труда учителя”, ЛГУ, 1967, Шкала уровней продуктивности, построенная по кумулятивному принципу, опубликована в монографии „Методы исследования педагогической деятельности”, ЛГУ, 1970 г. От минимального или самого низкого до максимально высокого всего выделено пять уровней.

1. Репродуктивный – способность пересказать то, что знает сам.
2. Адаптивный – способность приспособить сообщение к восприятию учащихся.
3. Локально-моделирующий – способность на базе отдельных разделов учебной дисциплины выстраивать акме-целевые стратегии развития учащихся средствами учебной информации.
4. Системно-моделирующий знания – способность средствами акме – целевых стратегий в целостной учебной дисциплины формировать системные знания учащихся.
5. Системно-моделирующий деятельность и поведение – способность средствами акме-целевых стратегий, применяемых в АСД, формировать личность, деятельность, индивидуальность учащихся, обеспечивающих саморазвитие.

По нашим данным, вершинных уровней продуктивности в образовании достигают от 3,5% до 20% специалистов, способных и испытывающих потребность в овладении мастерством. Они интуитивно проникают в законы продуктивного функционирования НСО за более короткое время, чем другие, овладевают искусством решать сложные специальные и профессиональные задачи; исследуют профессиональную ситуацию; формулируют и решают принципиально новые задачи; создают искомые „продукты”. Достижение ими вершин – проявление наличия законов фундаментального образования, открыв которые, можно им обучать.

Факторы, содействующие и препятствующие самореализации природных потенциалов – это причины, влияющие на уровень продуктивности.

Поиск законов фундаментального образования, обеспечивающих прогноз последствий от принимаемых субъектами решений. осуществлен с помощью инвариантных идеализированных моделей (ИИМ), методик, принятых в качестве условных стандартов, методов статистической обработки результатов (корреляций, дисперсионного, факторного, кластерного анализа). Это позволило открыть и проверить законы фундаментального образования.

Организаторы Болонского процесса делают ставку на студента, т.е. некомпетентного учащегося, в котором – искомый результат усилий специалистов образования – преподавателей и руководителей. По данным наших измерений, специалистов образования, мастеров своего дела, способных развивать творческую готовность (ТГ) учащихся, в том числе студентов, к продуктивному решению предстоящих задач, мало. В таком случае как бы правомерно отстраняются от преподавателей и самостоятельно находят себя лишь самые одаренные студенты, отдающие себе отчет, в чем и какими они хотят состояться (М.В. Ломоносов, Д.И. Менделеев, П.А. Киселев). Но достигнет ли достаточной компетентности, обеспечивающей саморазвитие, подавляющее большинство выпускников?

Самый экономный путь повышения продуктивности НСО – целостное развитие будущих специалистов образования до уровня обеспечивающего продуктивное саморазвитие на протяжении профессиональной биографии. Условие – обучение специалистов: 1) акмеологической теории фундаментального образования, построенной на знании законов развития продуктивной компетентности специалистов образования и учащихся; 2) акмеологическим технологиям изучения специалистами, (базового развития, и управления НСО), объекта, процесса, результатов собственной деятельности; 3) акме-целевым стратегиям системного обеспечения искомой продуктивности, удовлетворяющим заранее сформулированным требованиям; акме-целевым стратегиям управления процессом достижения искомой продуктивности; акме-целевым стратегиям изучения и моделирования вершинной деятельности; 4) критериям оценки качества результатов собственной деятельности по прямым и косвенным показателям; 5) приемам антиципации последствий от их реализации на практике.

Базовые специалисты развития ТГ выпускников к продуктивному решению предстоящих задач обеспечивают качество образования. Но внутри- или интеро-системных показателей успешности, недостаточно. Они должны быть сопоставлены с вне- или экстеро-системными показателями: вхождения выпускников данного УЗ в последующие ОС по сравнению с другими. Это и есть объективный показатель качества. Его можно вычислить по сравнительным показателям, поступающим из учебных заведений, расположенным в конкретных муниципалитетах конкретного региона. На фоне регион

при сравнении данных из разных муниципалитетов учебные заведения (УЗ) и учебные дисциплины (УД), получают новые ранги. Появляется возможность в регионе выявить истинно вершинных, (у кого и чему учиться), и истинно низинных (кому и в чем помогать). На уровне федерации с помощью метода парных сравнений (ранжирования) или других математических методов, служащих целям измерения качества образования (которые в течение многих лет в квалиметрии собирает А.И. Субетто, сотрудник Исследовательского Центра Проблем Качества Образования).

РАО в течение многих лет планирует создание службы контроля качества образования. Но ее создание лишило бы специалистов образования повышать собственную компетентность. Для собственного роста, как базовым специалистам развития, так и специалистам управления образованием, нужно уметь самим работать, опираясь на закон обратной связи. Методика, применяемая к ранжированию УЗ, диагностике факторов продуктивности УЗ, создана и экспериментально проверена выпускницей математико-механического факультета ЛГУ, Е.Н. Липчинской, в ее кандидатской диссертации. Опубликована в 1988 г. Изучение специалистами управления образованием и базовыми специалистами развития ТГ выпускников УЗ к продуктивному решению предстоящих задач – источник развития их продуктивной компетентности.

Чтобы не удорожать образование, его компетентные специалисты-предметники должны уметь: применять законы продуктивного функционирования НСО в трех подсистемах: 1) общеобразовательной подготовки и дополнительной к ней; 2) профессиональной и дополнительной к ней; 3) научного постдипломного или непрерывного образования; согласовывать свои усилия в направлении достижения общих искомых конечных результатов; – стремиться к повышению конкурентоспособности продукции на внутреннем и внешнем рынках страны, создаваемой ее выпускниками на современных производствах, как образовательных системах. Это обеспечит применение, проверку и уточнение акмеологических и акме-синергетических, частных, общих, всеобщих законов продуктивного функционирования НСО в соревнующемся мире.

3. Понятие акмеологических, акме-синергетических, социально-синергетических законов (частных, общих, всеобщих) продуктивного функционирования национальных систем образования (НСО)

Фундаментальные акмеологические законы – это необходимые, существенные, устойчивые, повторяющиеся и проверяемые связи и зависимости между уровнями продуктивности деятельности специалистов образования, и факторами, субъективными, объективными, субъективно-объективными, содействующими и препятствующими вершинам продуктивности по критерию – развитие творческой готовности (ТГ) всех или подавляющего большинства выпускников к продуктивному решению предстоящих задач.

Продукт созидательной деятельности специалиста образования духовный. Созидается совместными с учащимися усилиями, в условиях информационных, коммуникационных, технологических воздействий и организации взаимодействий учащихся с объектами их деятельности и познания. Источники развития продуктивной компетентности тех и других: 1) процессы накопления и конструирования настоящей или будущей информации для авторской системы деятельности (АСД); 2) организация интересистемного взаимодействия учащихся с учебной и научной информацией в целях превращения ее знание; 3) исследование зависимостей успешности развития учащихся под влиянием их исходной подготовки, способностей, учебно-познавательной активности; 4) анализ достоинств и недостатков собственной деятельности, ее информационного, коммуникационного, технологического обеспечения; 5) сравнительные наблюдения и оценка деятельности, своей и учащихся, текущей и на взводе в новые системы в соответствии с законом обратной связи.

Акмеологические частные законы (АЧЗ) продуктивного образования: – необходимые, существенные, устойчивые, повторяющиеся, проверяемые связи и зависимости между уровнями продуктивности авторских систем деятельности (АСД) специалистов-предметников, развивающих учащихся средствами преподаваемой учебной дисциплины (УД), и факторами, субъективными, объективными, субъективно-объективными, содействующими и препятствующими вершинам продуктивности.

АЧЗ виявлені в підсистемах НСО: всіх звеньїв общеобразовательної підготовки; всіх рівней професійного освіти; різних етапів життєвого шляху наукового постдипломного освіти. Кожне звено має своєобразні цілі, різний вікний склад учасних, особливості розвитку інтелекту, почуттів, волі; різний рівень складності преподаваної і контролюваної інформації; різні рівні розвитку самоорганізації, самоосвіти, самоконтролю. Щоб стривитися со своїми задачами в роботі с даними конкретними людьми, кожен спеціаліст нагромаджує індивідуальну структуру компетентності на основі: вивчення засвоєння ними своєї УД, побудови і реалізації акме-цілевих стратегій розвитку у них, спільними зусиллями, іскомої готовності.

Фонди продуктивної компетентності вершинних спеціалістів-предметників, в порівнянні со средне- і малопродуктивними носять глибоко особистий характер і умирають разом с їх носителями, (за рідким виключенням, когди продовжують жити в формі книг, підручників, навчальних посібників). Моделювання вершинної акме-психологічної компетентності розвитку учасних (дітей і дорослих) засобами навчання російському, іноземним мовам, фізиці, математиці, іншим УД, на фоні средне і мало-продуктивної – предмет майбутньої системи фундаментальної акмеології. Навчання не просто навчальним дисциплінам, но вершинним динамічним „компетентностям” („живому знанню”, по В.П. Зінченко) – один з шляхів підвищення якості підготовки спеціалістів освіти і не тільки освіти.

Акмеологічні загальні закони (АОЗ) продуктивного освіти – істотні, стійкі, повторювані, перевірявані зв'язи і залежності між рівнями продуктивності цілих навчальних закладів (УЗ) в системі загального і всіх рівней професійного, наукового постдипломного освіти, в відповідності с критерієм: розвиток ТГ всіх або подавляючої більшості випускників УЗ к продуктивному вирішенню передбачуваних завдань, і факторами, суб'єктивними, об'єктивними, суб'єктивно-об'єктивними, сприяючими і перешкоджаючими досягненню вершин продуктивності.

Руководство великими УЗ, як правило, здійснюється командами, організуючими цілісне функціонування УЗ і його

подсистем. Взаимодействие руководителей со специалистами-предметниками, работающими с учащимися, опирается на традиции в области информационного, коммуникационного, технологического самообеспечения профессионального ансамбля. Это продуктивно при сочетании: с изучением качества результатов собственной деятельности по показателям вхождения (не вхождения) выпускников в последующие системы, анализом причин того и другого. Вершинные руководители в таких исследованиях применяют ранее усвоенные знания на практике, извлекают из собственной деятельности новые знания, приводят их в новую систему знаний, образующих акме-социально-психологическую структуру компетентности, обеспечивающую продуктивное решение организаторских задач.

Акме-социально психологическая компетентность вершинных руководителей уникальна по возникновению, развитию, самосознанию. По фактору продуктивности результатов – это ценнейшее новообразование, приближающееся к фундаментальным законам социального функционирования УЗ определенных типов и уровней образования. Но творцы их уносят с собой. Чтобы стать элементами образовательной культуры, которой могли бы пользоваться другие, чтобы укоротить путь к собственной продуктивной компетентности, их нужно моделировать. Методом, как это делать, владеет фундаментальная акмеология.

Акмеологические всеобщие законы (АВЗ) – существенные, устойчивые, повторяющиеся, проверяемые зависимости между уровнями продуктивности научных систем постдипломного образования по критерию повышения продуктивности АСД преподавателей-предметников, руководителей учебных заведений, преподавателей-исследователей общеобразовательной, всех уровней профессиональной, научной постдипломной подготовки.

Инвариантные идеализированные Модели (ИИМ) с помощью которых открыты акмеологические законы развития продуктивной компетентности в процессе интеро-системного взаимодействия базовых специалистов использованы специалистами управления образованием в качестве методов диагностики факторов, содействующих и препятствующих достижению вершин продуктивности.

Акме-синергетические законы развития продуктивной

компетентности специалистов управления образованием – частные, общие, всеобщие – открыты на основе проведения экстеро-системных исследования специалистами управления образованием в микро-, макро-, мега-пространствах НСО по объективным показателям вхождения выпускников одних учебных заведений в последующие: поступали, поступили, не поступали; соревновались, победили, не победили; участвовали в чем, как, с какими положительными и отрицательными последствиями; были инициаторами каких и скольких дел.

Учебное заведение, собирая сведения о достоинствах и недостатках подготовки своих выпускников, целенаправленно повышают качество их подготовки, выясняя достоинства и недостатки обучения русскому, иностранному языку, физике, математике, вырабатывая акме-целевые стратегии оказания помощи специалистам. Современные психологи, как и бывшие педологи, помогать учителям не умеют. Их к работе акмеологов – менеджеров качества образования, бакалавры (сбор информации и первичная обработка результатов), магистры (диагностика факторов продуктивности специалистов), не готовят. Возможность подготовки появилась только в настоящее время.

Сведения из учебных заведений позволяют сравнивать УЗ между собой, ранжировать, выделяя высоко-, средне-, малопродуктивных: на уровне микро-пространства муниципалитетов, макро-пространства регионов, мега-пространства федерации. Вершинные модели деятельности на уровне муниципалитетов, при их ранжировании на уровне региона, могут переместиться на средний или низкий уровень. Вершинные модели на уровне регионов получают иные ранги на уровне федерации. Если ранжирование ведется по объективным показателям, то свои „специалисты года” появятся в муниципалитетах, регионах, федерации, опыт которых можно наблюдать и на нем учиться, опираясь на объективные показатели.

Специалисты управления образованием исследуют качество образования в муниципалитете, регионе, федерации по экстеро-системным показателям. Поэтому развитие их компетентности подчиняется акме-синергетическим законам – частным, общим, всеобщим – в процессе экстеросистемных исследований меры продуктивности образования в микро-, макро-, мегапространствах пространствах.

В исследовании Е.Н. Липчинской были использованы объективные экстеро -системные показатели качества образования в общеобразовательных и начальных профессионально-технических УЗ: 1) состояние здоровья и болезней (болезни преподавателей и учащихся – показатель неблагополучия в образовании); 2) участие, победы и поражений учащихся на конкурсах, соревнованиях, на входе в новые системы; 3) показатели высоко нравственных и безнравственных поступков, социально полезного анти -социального поведения. Их можно фиксировать и анализировать в учебных заведениях, выявлять причины и принимать решения о поощрениях и наказаниях.

При сборе данных из всех УЗ, расположенных на территории района(теперь – муниципалитета) положительные и отрицательные, с помощью методики парных сравнений (Н.Д. Левитов, 1935, Н.В Кузьмина, 1970, 1980, 2002, Е.Н. Липчинская, 1988, Л.В. Колушова, 2001) у специалистов управления появляется возможность самим ранжировать УЗ, диагностировать факторы, содействующие и препятствующие вершинам продуктивности, развивать собственную продуктивную компетентность в принятии управленческих решений.

Акме-синергетические общие законы (АСОЗ) развития продуктивной компетентности специалистов управления образованием – существенные повторяющиеся, проверяемые связи и зависимости между уровнями продуктивности образования в разных муниципалитетах региона по данным экстеро-системных показателей движения выпускников (при этом могут быть ранжированы муниципалитеты по критерию продуктивности), и факторами, социальными, профессиональными, экономическими, политическими, содействующими и препятствующими достижению вершин продуктивности.

Объяснение и подсказку дадут вершинные муниципалитеты, в которых вырабатываются акме-целевыми стратегиями повышения уровня образования средне- и малопродуктивных муниципалитетов;

Акме-синергетические всеобщие (или социально-синергетические) законы развития продуктивной компетентности специалистов управления образованием в масштабах федерации – существенные, повторяющиеся, проверяемые связи и зависимости между уровнями продуктивной компетентности региональных команд управления образованием, по вертикали и горизонтали, и

факторами, соціальними, професійними, економічними, політичними, екологічними, содействующими и препятствующими вершинам продуктивности.

Вершинные регионы по комплексу критериев, опирающихся на объективные показатели, могут содержать объяснение причин отставания и подсказку путей оказания помощи средне- и малопродуктивным регионам.

Социально-синергетические всеобщие законы продуктивного функционирования НСО отдельно взятой страны на фоне других государств могут быть рассмотрены в свете теории В.П. Бранского и С.Д. Пожарского – исторического синергизма.

Моделирование вершин продуктивной деятельности позволяет принимать обоснованные решения: что и почему нужно усовершенствовать в собственной деятельности, как согласовывать усилия специалистов управления образованием (федерации, регионов, муниципалитетов) и базовых специалистов развития, непосредственно работающих с учащимися. Кроме того, появляется возможность сравнить результаты не только по данным опросов, но в соответствии с принципами фундаментальных наук по объективным показателям вкладов учебных заведений и их выпускников в повышение конкурентоспособности страны в соревнующемся мире.

Повышать качество, существенно не удорожая образование, можно, опираясь на акмеологическую теорию образования и инвариантные идеализированные модели (ИИМ) природных потенциалов и потребностей субъектов созидательной деятельности, свойств личности, структуру компетентности, структуру умелости и мастерства в продуктивном решении созидательных задач, с помощью которых открыты акмеологические законы фундаментального образования. Остановимся на определении, сути открытых законов.

4. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалистов образования – субъектов изучения и повышения его качества.

Частные, общие, всеобщие акмеологические законы, – развития продуктивной компетентности выпускников к продуктивному решению предстоящих задач (т.е. обеспечивающей достижение результатов, удовлетворяющих заранее сформулированным

требованиям, открыты с помощью пяти инвариантных идеализированных моделей (ИИМ), оснащенных методиками измерения, принятыми в качестве условных стандартов для измерений в основных подсистемах НСО, поскольку содержат описания продуктивных моделей деятельности специалистов образования, в них работающих.

Есть школы и преподаватели, выпускники которых успешно сдают вступительные экзамены в учебное заведение и заканчивают его точно в срок. Изучение преподавателями достоинств и недостатков, полученной выпускником подготовки, позволяет им оценить достоинства и недостатки собственной компетентности и найти способы повысить качество подготовки будущих специалистов, прогнозируя повышение качества абитуриентов. Изучение конечных результатов по признакам уровня ТГ выпускников к осознанному выбору профессии, учебного заведения, (поступлению и завершению образования точно в срок) – позволяет понять причины не поступления (не научили мы или не научился он), взглянуть на АСД со стороны, оценить ее достоинства и недостатки, решить, как улучшить.

Базовые специалисты развития, т.е. непосредственно работающие с учащимися (школьниками и студентами) приобретают компетентность, исследуя качество результатов собственной деятельности. Специалисты управления образованием становятся компетентными, оценивая меру продуктивности базовых специалистов, выделяя вершинных (у кого нужно учиться), средне-, малопродуктивных, которым нужно уметь помогать, чтобы не страдали дети. Без этого методисты, инспекторы образования муниципалитетов, регионов, федерации остаются малокомпетентными, компенсируя ее недостаток инструкциями, приказами, распоряжениями.

Создавая программу междисциплинарного исследования на тему „Специалисты – субъекты изучения и повышения качества образования в регионе” с участием специалистов всех подсистем, мы предлагаем программу повышения их компетентности целом регионе. Участие в таком исследовании требует вооруженности, включающей:

1) Инвариантные Идеализированные Модели (ИИМ), на которые можно опираться в диагностике состояния образования на начало и завершение исследования; 2) ИИМ как элемент образовательной

культуры, обеспечивающей цикличную, ежегодную, обратную связь; 3) методики, принятые в качестве условных стандартов для фиксации динамики продуктивности образования в муниципалитете, регионе, стране в целом; 4) методы обработки результатов исследования, измерения достоверности различий в тенденциях развития образования; 5) подготовки новых специалистов-акмеологов образования, владеющих предметом, методами, технологиями акмеологических исследований факторов продуктивности образования; 6) новые программы для повышения качества подготовки будущих специалистов; 7) программы научного постдипломного образования.

С помощью ИИМ выявлен генеральный фактор (ГФ) продуктивного образования – модели деятельности вершинных специалистов, компенсирующие недостатки других в функционировании НСО. В их деятельности – максимальные точки роста качества, идеал, позволивший открыть фундаментальные законы, частные, общие, всеобщие, развития продуктивной компетентности специалистов образования.

Первый ГФ – продуктивный образ результата (ОР) и продуктивная доминанта (ПД) вершинного специалиста на учащемся. Это обеспечивает накопление знаний об интересах, склонностях, способностях, мечтах и планах учащихся. Позволяет согласовать свои образы результатов и учащихся (ОРУ), выстроить общие акме-целевые стратегии вооружения их новыми знаниями, приемами применения их на практике, саморазвития свойств, обеспечивающих продуктивное решение предстоящих задач.

Образ результата специалиста является продуктивным в любом звене образовательного маршрута (ОМ) – семье, детском саду, начальных, основных, старших классов, в профессиональной, высшей и научной школе, если согласуется с ОР учащихся, их потребностями состояться (в чем и как), побуждает их к саморазвитию искомых духовных продуктов в себе.

Второй ГФ – акме-целевых стратегий вершинных специалистов в системном обеспечении искомой продуктивности АСД, как образовательной системы (ОС) в статике („есть система”), ее структурных элементов, подчиненных развитию ТГ учащихся средствами конкретной учебной дисциплины (УД).

Третий ГФ – акме-целевых стратегий вершинных специалистов в

системном управленні процесами досягнення іскомої продуктивності в акмеєнергоінформаційному взаємодії з учасниками, організації їх взаємодії з об'єктами діяльності і познання, що забезпечує розвиток іскомої ТГ к продуктивному рішення передстоящих задач.

Четвертий ГФ – акме-целевих стратегій вершинних спеціалістів в системній оцінці реально досягнутих результатів в порівнянні з ісковими, діагностиці факторів, суб'єктивних, об'єктивних, суб'єктивно-об'єктивних, содействующих і перешкоджающих досягненню вершин в роботі з даними учасниками.

П'ятий ГФ – акме – целеві стратегії вершинних спеціалістів в прийнятті рішень о путях удосконалення, корекції і реорганізації собственої діяльності на основі зворотного зв'язу: аналізу достоїнств і недоліків їх ТГ по ознакам входження в нові ОС.

Генеральні фактори продуктивності вершинних спеціалістів, стали отправними в пошуку частних, загальних, всеобщих законів, закономірних зв'язів і залежностей між рівнями продуктивності діяльності і факторами, досягнення вершин продуктивності: шкільних учителів, викладачів професійно-технічних училищ різних рівнів продуктивності (Н.В. Кузьміна, 1967, 1970, 1973, 1989, 1990). Уточнені в дослідженні викладачів вищої школи (З.Ф. Есарева, ЛГУ, 1974), викладачів ПТУ (В.А. Кобак), викладачів коледжів (Е.Д. Егін), учителів-предметників фізики (Г.А. Засобина, 1973), Л.Г. Соколова (Івановський державний університет), Н.Д. Гусева (Санкт-Петербурзький Політехнічний інститут заочної освіти, А.В. Смирнов (Костромської технічний інститут), Н.А. Довгалевська (Вище мореходне училище ім. Макарова), З.Д. Жуковська (Воронежський технологічний університет), Г.К. Воеводська (Санкт-Петербурзький державний університет холодильної промисловості) і інші.

Організації досліджень служили монографії і навчальні посібники автора: „Формування педагогічних здібностей”, ЛГУ, 1961, „Очерки психології праці вчителя”, ЛГУ, 1967, „Методи дослідження педагогічної діяльності”. ЛГУ, 1970, навчальний

пособии „Основы вузовской педагогики”, ЛГУ, 1972, учебном пособии „Методы системного педагогического исследования”, ЛГУ, 1980. ИИМ опубликованы в монографии „Предмет акмеологии”, СПб, 2002, в пособии „Методы акмеологического исследования” Иссл. Центр, М. 2002.

Понятия „Системное обеспечение качества образования” и „Системное управление качеством образования” введены Н.А. Селезневой.

Специалисты образования остаются вершинными и продуктивно компетентными на протяжении профессиональной биографии, если изучают объекты, процессы, результаты своей деятельности, анализируют факторы, содействующие и препятствующие достижению вершин продуктивности, принимают самостоятельные решения о реорганизации собственной деятельности. Вершинные обладают свойствами, которые предстоит развивать у будущих специалистов. Поэтому их деятельность, поведение, отношение, – идеал, вызывающий у учащихся уважение, восхищение, стремление ему следовать и подражать.

„Низинный специалист” – носитель противоположных свойств. Вызывает ненависть, раздражение, злобу, агрессию, поступки „назло”.

Самосознание соответствия природных потенциалов делу, создаваемым духовным и материализованным продуктам, делает человека счастливым, веселым и здоровым. Самосознание несоответствия, понимание, что он занимается „не тем”, „скачет не на своем коне”, „губит свой талант” на „сопливых, негодных, никчемных”, – делает его несчастным и больным, а учащихся (если это учитель) ему ненавистными.

Специалисты образования могут увеличить количество счастливых людей, овладев искусством диагностики средствами преподаваемых учебных дисциплин, природных потенциалы учащихся, помогая им найти себя, свое место в жизни, состояться в ней мастерами. Этим владеют вершинные специалисты, личные свойства которых соответствуют образам результатов, создаваемых ими в учащихся. С помощью инвариантных идеализированных моделей (ИИМ), выявлено пять фундаментальных (генеральных) закона, на базе которых открыты фундаментальные, частные, общие, всеобщие законы развития продуктивной компетентности

специалистов образования, работающих в основных подсистемах НСО – общеобразовательной, профессиональной, научной пост – дипломной.

Акмеологический (генеральный) закон продуктивной компетентности специалиста в проектировании продуктивного образа результата учащихся, стимулирующего их активность, и продуктивной доминанты специалиста на учащихся состоит в том, что существует зависимости между достижением вершин продуктивности в развитии творческой готовности (ТГ), всех или подавляющего большинства выпускников, и признанием учащимися его превосходства, авторитета, обеспечивающих доверие к его требованиям, уважение личности, деятельности, индивидуальности, потребность следовать его примеру, как образцу, идеалу, потребность заслужить его похвалу.

Вследствие разной природной одаренности, задатков, способностей, у специалистов по-разному развиваются физические, психические акмеологические свойства, обеспечивающие успех. Акмеологический закон развития продуктивной компетентности специалиста (предметника, руководителя, преподавателя-исследователя) состоит в том, что она легче, быстрее, плодотворнее развивается у тех субъектов созидательной деятельности требования избранной профессии которой согласуются с их природными потенциалами и потребностями в самореализации.

1. Признаками природных потенциалов субъектов деятельности являются общие и специальные способности. 2. Признаками природных потребностей самореализации в конкретном виде деятельности являются мотивы и направленность, как устойчивая мотивация на объект, предмет и результаты деятельности. 3. Ответственность и ценностное отношение к объекту, процессам, результатам деятельности, своей и других. 4. Адекватная структура компетентности требованиям данного вида созидательной деятельности. 5. Умелость и мастерство в решении специальных и профессиональных задач в текущей и предстоящей созидательной деятельности. Инвариантную совокупность субъективных факторов, обеспечивающую продуктивность созидательной деятельности и специалистов образования, уже состоявшихся, и будущих специалистов, которых они готовят в НСО от детского сада до высшей школы и аспирантуры, мы определяем следующим образом.

1. Способности – специфическая чувствительность субъекта к объекту, процессу, результатам деятельности, процессам взаимодействия учащихся с объектами их деятельности и познания, к сильным сторонам личности, деятельности, индивидуальности, своей и учащихся;

2. Мотивы и направленность (устойчивая мотивация), на удовлетворение природной потребности в самореализации, – физической, психической, акмеологической, – в продуктах данного вида деятельности;

3. Ответственность – ценностное отношение к обществу, природе, в том числе заложенной в человеке, труду, профессии, другим людям, самому себе, текущим и конечным результатам деятельности;

4. Компетентность – личностное новообразование, развиваемое в процессе: – применения ранее усвоенных знаний на практике; – извлечения из практики новых знаний; – их интеграция на основе обобщения в новое знание, применимое в разных новых ситуациях;

5. Умелость или мастерство в исследовании реальной ситуации, формулировании, решении и оценки качества решения специальных, профессиональных, учебно-познавательных задач, диагностики факторов, содействующих и препятствующих искомой продуктивности, поиске новых решений.

Акмеологический закон продуктивных образа результата и доминанты специалиста состоит в том, они обеспечивают искомую продуктивность, при условиях сосредоточенности:

- на личности, деятельности, индивидуальности учащегося и группы, с которой специалист работает (в условиях предписаний и ограничений, накладываемых государственными образовательными стандартами (ГОС), учебными планами, программами, учебниками);

если при этом они не самоцель, но выполняют роль ограничений и предписаний к достижению искомых результатов в учащихся;

если учащиеся понимают, принимают и реализуют программы специалиста, как программы жизненно важной вооруженности в системах общеобразовательной, профессиональной, пост – дипломной подготовки.

В акмеэнергоинформационном взаимодействии специалисты и учащиеся накапливают друг о друге информацию. Если она позитивная, то позволяет тем и другим достигать искомой продуктивности.

Акмеологический генеральный закон продуктивного образа результата и доминанты в развитии продуктивной компетентности состоит в том, что выпадение любого элемента модели в свойствах специалиста, невнимание к их развитию в свойствах учащихся, влечет снижение уровня продуктивности деятельности, как следствие некомпетентности специалиста и пассивности учащихся. На его базе открытые частные, общие всеобщие законы продуктивного образа результата и доминанты в подсистемах НСО – общеобразовательной, профессиональной, научной пост-дипломной подготовки. Наиболее динамичные и жизненно важные процессы происходят в циклах: – семейного и дошкольного воспитания; воспитания и обучения в начальных классах; воспитания и предметного образования в основных и старших классах, подчиненных диагностики природных потенциалов и потребностей выпускников общеобразовательной школы к осознанному выбору будущей профессии, согласованной с природными потенциалами и потребностью в самореализации.

Акмеологический закон продуктивной компетентности специалиста в акме-целевых стратегиях системного обеспечения искомой продуктивности выпускников, состоит в том, что любая образовательная система (ОС), является продуктивной при подчинении и согласовании всех ее структурных элементов развитию ТГ выпускников к продуктивному решению предстоящих задач. А именно:

1. Цели(Ц). Согласованность Ц АСД специалиста с Ц и искомыми образами результатов учащихся, которым АСД адресована. Принятие и реализуются учащимися цели преподавателя, как своей – признак ее продуктивности.

2. Учебная и научная информация (УНИ).

Система понятий, суждений, умозаключений, отобранная в АСД для развития их средствами учащихся, является продуктивной при условии их соответствия трем позициям. 1) Если необходима для ее применения в предстоящей практической деятельности. 2) Если необходима для целостности курса, представленного в АСД, его внутрисистемных связей. 3) Если необходима для установления межсистемных связей данного курса с другими, в которых используются. Информация, не соответствующая этим позициям, трудна и для сообщения, и для усвоения. В целях повышения продуктивности АСД ее нужно извлечь из курса. Государственные

Образовательные Стандарты (ГОС) должны совершенствоваться с учетом создаваемых вершинными специалистами новых курсов, включающих требования к выпускникам новых классов задач. Им должна соответствовать компетентность, умелость, мастерство выпускников.

3. Средства образовательной коммуникации (СОК). – Средства, формы, методы, технологии, применяемые в работе с учащимися в АСД, мера их согласованности с готовностью учащихся к их овладению, с одной стороны, и с требованиями к выпускникам предстоящей деятельности, с другой.

Согласованность со средствами деятельности, применяемыми в последующих ОС или в профессиональной деятельности выпускников – условие продуктивности.

4. Учащиеся (У). Мера их интереса, активности, акме-целевых стратегий в освоении вершин продуктивности, саморазвития компетентности и умелости в самостоятельном решении предстоящих задач

5. Специалист образования (СО) – субъект, проектирующий АСД, как своеобразный информационный, коммуникационный, технологический лабиринт, адресованный учащимся, содержащий батареи заданий – задач, в процессе, решения которых, учащийся приобретает новые свойства. Искусство специалиста – заметить и поощрить его рост и развитие.

Авторская система деятельности (АСД) специалиста – это создаваемая им образовательная объективная микросреда. Генеральный закон состоит в том, что выпадение любого из пяти структурных элемента разрушает систему. Их рассогласование уводит от результата.

На базе генерального закона продуктивных акме-целевых стратегий системного обеспечения искомой продуктивности открыты частные, общие, всеобщие законы системного обеспечения образования в подсистемах общеобразовательной, профессиональной, научной пост-дипломной подготовки.

Структурные элементы образовательных систем (ОС) подвижны, динамичны, нуждаются в управлении процессами продуктивности. Акмеологический генеральный закон продуктивной компетентности специалиста в Акме-целевых стратегиях управления процессом созидания искомой продуктивности своих выпускников включает -

отбор и композиционное построение заданий-задач учащимся в учебно – познавательные маршруты, основанные на знании развития компетентности учащихся в области данной УД; -выработку акме-целевых стратегий продуктивного и экономного по времени обучения учащихся их решению; -выработку акме-целевых стратегий управления процессами освоения учащимися умений, обеспечивающих выпускникам самостоятельное и продуктивное решение предстоящих задач.

Закон состоит в том, что продуктивное решение образовательных задач обеспечивается достаточным уровнем сформированности всех пяти функциональных элементов умений в деятельности специалистов и их учащихся. Недостаточный уровень сформированности любого из них – влечет осложнение взаимоотношений и низкий уровень продуктивности деятельности.

Комплекс искомых умений включает:

1. Гностические или исследовательские – умения исследовать состояние дел в образовательной системе и формулировать учебно-познавательные задачи, адресованные учащимся и образовательные – свои.

2. Прогностические и проектировочные умения антиципации возможных последствий от принимаемых решений и акцентами на сообщаемой информации, помогающими учащимся отделять главное от второстепенного, интегральное от индивидуального.

3. Конструктивные умения отбирать учебную, научную, мотивирующую, оценивающую информацию, композиционного ее построения на предстоящем занятии, с учетом разных уровней подготовленности учащихся.

4. Коммуникативные – умения завоевывать и поддерживать авторитет, устанавливать профессионально целесообразные взаимоотношения, непосредственные и опосредованные, с учащимися, учитывая их рост и развитие, их родителями, партнерами профессиональной деятельности, по вертикали и горизонтали;

5. Организаторские – умения самоорганизации, самообразования, самоконтроля на подготовительных этапах к деятельности, в непосредственном взаимодействии с учащимися, на этапах анализа реальных результатов деятельности в сравнении с искомыми.

На базе генерального закона продуктивной компетентности специалистов образования открыты частные, общие, всеобщие

законы управления процессами развития продуктивной компетентности у будущих специалистов в подсистемах НСО – общеобразовательной, профессиональной, научной пост-дипломной.

Современное образование характеризуется поисками **новаций**. Новаторы подчас не отличают актерство от продуктивности образовательной деятельности, результаты которой в признаках творческой готовности (ТГ) выпускников ко вхождению в последующую ОС и продуктивному решению предстоящих задач. Подчас „новации” оставляют учащихся зрителями актерства учителей, не поднимают их знаний выше репродуктивного уровня, слабо подготовленными ко вхождению в последующую ОС, например, из начальных классов в основные.

Акмеологический закон развития продуктивной компетентности в акме- целевых стратегиях оценки меры продуктивности результатов собственной деятельности и диагностики факторов их обусловивших:

- существует зависимость между вершинной созидательной деятельностью специалиста образования, работающего в пространстве НСО и справедливой оценкой учебной успешности учащихся. Динамики их старания, прилежания, ответственности, креативности (не только в ответах на вопросы, но и в формулировании вопросов, а так же самостоятельных поисках ответов на них;

- адекватной самооценкой меры продуктивности собственной деятельности, т.е. почти совпадающей с оценочными суждениями о ее продуктивности компетентных лиц, но, закономерно остающейся несколько ниже. Несколько заниженная самооценка вершинных – свидетельство понимания, что необходимо усовершенствовать в себе и собственной деятельности; самооценка малопродуктивных, закономерно выше оценки их деятельности компетентными судьями. Они, как правило, не видят перспектив самосовершенствования;

- ответственной оценкой готовности своих выпускников к самостоятельному решению задач на входе в новые системы. Вершинные изучают требований последующих систем к их выпускникам. Это учит их пониманию, что требования ГОС – минимум, который должен быть дополнен ответственностью за развитие ТГ выпускников к продуктивному решению предстоящих задач, (а не слепое следование рекомендациям, модным новациям. Личная инициатива, личная ответственность перед учащимися за их

будущее.

Для развития продуктивной компетентности в самооценке и диагностике факторов уровня собственной продуктивности, текущий контроль и анализ частичных результатов – недостаточны. Необходим сравнительный анализ конечных результатов на входе выпускников в новые системы. Если конечные результаты оказались значительно ниже прогнозируемых, возникает задача диагностики причин низкого уровня ТГ выпускников к продуктивному решению предстоящих задач, начиная со своей АСД: что и почему в ней вело к непродуктивности; что и как в ней усовершенствовать.

Закон развития продуктивной компетентности в акме-целевых стратегиях совершенствования, коррекции и реорганизации АСД, как генерального фактора развития продуктивной компетентности выпускников, обеспечивающей им продуктивное исследование профессиональной ситуации, продуктивное формулирование, решение, оценку качества решения предстоящих задач состоит в пригодности всех наших инвариантных идеализированных моделей к обучению им учащихся – самоорганизации, самообразованию, самоконтролю.

Типичные недостатки профессиональной подготовки современных педагогов: 1) они выходят без понимания, что простой пересказ учащимися их объяснений и лекций – показатель низкого уровня деятельности; 2) у них отсутствуют защищенные проекты своих АСД, с „батарейками” заданий-задач, используемых вершинными специалистами в работе с учащимися, дающих результаты; 3) их не обучают критериям оценки качества результатов образовательной деятельности своей и других, что свидетельствует об их теоретической невооруженности, затрудняющей саморазвитие.

В целях быстрого повышения продуктивной компетентности специалистов образования России, нами создана следующая **программа**.

Поскольку субъектами предстоящей созидательной деятельности являются выпускники, то „созидательное искусство специалиста образования состоит не только в том, чтобы спроектировать систему заданий задач и управлять процессом научения, но переориентировать образы-фантазии учащихся в практически ориентированное их собственное целеполагание, целеосуществление, целеутверждение на пути к освоению вершин продуктивности в

предстоящем деле. Закон состоит в том, что только специалист образования, уважающий мечты и проекты своих учащихся, владеющий искусством их вооружения специальной и профессиональной компетентностью, делают их хозяевами своей профессиональной судьбы.

На базе пяти акмеологических законов развития продуктивной компетентности специалиста образования, открыты фундаментальные частные, общие, всеобщие законы развития продуктивной компетентности специалистов: Семейного воспитания; Воспитателей дошкольных образовательных учреждений; Учителей начальных классов; Учителей-предметников основных УД, преподаваемых в средней школе; Преподавателей и мастеров производственного обучения начального профессионального образования; Преподавателей среднего профессионального образования; Преподавателей высшей школы; Преподавателей системы научного пост-дипломного образования. Все это и акмеологические технологии изучения качества результатов собственной деятельности для повышения качества НСО – информационное обеспечение ниже следующей программы.

5. Специалисты образования – субъекты изучения качества результатов своей деятельности и повышения продуктивности национальной системы образования (НСО)

Успешная реализация проекта в масштабах авторской системы деятельности (АСД) преподавателя конкретной дисциплины, конкретного профиля подготовки учебного заведения, отдельно взятого муниципалитета, региона позволяет его повторить в масштабах РФ. Тем самым управление Национальной Системой Образования (НСО) РФ осуществляемого на основе обратной связи, обеспечит повышение продуктивной компетентности всех субъектов изучения объектов, процесса, результатов собственной деятельности. Сравнение обеспечит Единый Критерий Качества Образования (ЕККО) – развитие творческой готовности (ТГ) выпускников учебного заведения (УЗ) к продуктивному решению предстоящих задач.

Результаты измерений, полученные в учебном заведении переданные в муниципалитет, позволяют ранжировать учебные заведения, выделяя вершинные, средние, отстающих, и вырабатывать

акме-целевые стратегии использования моделей деятельности вершинных для оказания помощи средне и малопродуктивным. Обобщенные ранние передать в управление образованием региона.

Специалисты управления региона получает возможность ранжировать по уровням продуктивности учебные заведения с системах: общеобразовательной подготовки и дополнительной к ней, всех уровней профессиональной, начальной, средней, высшей и дополнительной к ним, научной пост-дипломной подготовки. Появляется возможность ранжировать сами муниципалитеты региона. Оно зависит от усилий базовых специалистов развития учащихся средствами учебных дисциплин (УД), традиций учебных заведений (УЗ), так и специалистов управления образованием: организации ими работы по использованию вершинных моделей в работе со средне- и малопродуктивными.

Передача обобщенных данных из регионов в управление качеством образования федерации позволит ранжировать по критерию качества регионы в масштабах страны. Появляется возможность поощрять лучших, моделировать их деятельность, оказать помощь средне- и малопродуктивным, используя вершинные модели, возникшие в стране.. Современные компьютерные технологии делают эту задачу решаемой.

Реализация проекта позволит сократить отставание гуманитарных наук от фундаментальных, поскольку образование – гуманитарная сфера, служащая целям развития человека, в которой все фундаментальные науки выступают в роли учебных дисциплин, т.е. имеют гуманитарную направленность.

Программа опирается на комплекс методов исследования, проверенных на практике в основных подсистемах НСО – общеобразовательной, всех уровней профессиональной, научной пост-дипломной подготовки, которые могут быть переданы в педагогические, классические университеты, системы пост дипломного образования.

Программа предполагает обучить специалистов образования региона акмеологической теории и технологиям, адаптации последних к конкретным задача. Адаптацию начинать с участием представителей вершин.

Фундаментальные законы открыты в фундаментальных науках при изучении путей созидания материальных продуктов: самолетов,

бомб, ракет. Фундаментальные науки при этом не обращали внимание на духовные продукты в человеке, обеспечившие ему возможность применять открытые законы для созидания материальных продуктов

Специалисты образования в совместной с учащимися деятельности, средствами информационных, коммуникационных/технологических воздействий и взаимодействий, созидают духовные продукты в себе (продуктивную компетентность) и учащихся.

Министерству образования в целях управления и повышения его качеством, недостаточно „спускать” распоряжения. Необходима обратная связь, какое влияние они оказывают на продуктивность образования. Кроме того, при принятии решений, у кого, чему следует учиться, и кому в чем помогать, нужно знать вершинных специалистов-предметников, вершинных руководителей учебных заведений, методы моделирования их деятельности в системе общеобразовательной, всех уровней профессиональной, научной пост-дипломной подготовки на уровне муниципалитетов, отдельного региона, федерации в целом. Их выделению служит методика парных сравнений, опубликованные нами в учебных пособиях 1970, 1980, 2002 г., которые в целях регионального исследования нужно размножить.

Кроме того, нами создана методика диагностики факторов, содействующих и препятствующих достижению вершин продуктивности, Экспериментально проверена в кандидатской диссертации Е. Н. Липчинской. Опубликовано в 1988 г. Методики позволяют сравнивать результаты образования в однотипных учебных заведениях, расположенных в разных муниципалитетах и разных регионах.

Качество образования зависит от компетентности, умелости, мастерства специалистов образования Их подготовку осуществляют преподаватели: классических университетов – (для всех типов и уровней профессиональных и общеобразовательных учебных заведений); и педагогических университетов – учителей, воспитателей, преподавателей для общеобразовательных школ, профессиональных колледжей, дополнительного образования и других. Инициатору настоящего проекта и преподавателям кафедры общей психологии и акмеологии предстоит обучить акмеологической теории и технологиям фундаментального образования руководителей

и исполнителей нашей программы.

Наша теория завершена в поддержку В. А. Садовниченко, защищающего фундаментальное образование России в содружестве с академиками РАН, в монографии „Образование, которое мы можем потерять”. М. МГУ. 2002. С нашей точки зрения фундаментальное образование могут защитить только сами специалисты образования, опираясь на теорию фундаментального образования, которой не было. Она создана на основе обобщения результатов собственных трудов, а так же фактов, полученных специалистами образования – нашими аспирантами и соискателями кафедры педагогики и педагогической психологии ЛГУ им. А. А. Жданова, кафедры акмеологии и социальной педагогики Шуйского государственного педагогического университета, кафедры педагогики и психологии Кабардино-Балкарского государственного университета. Всего защитилось по проблемам продуктивности образовательной деятельности более 300 кандидатских диссертаций, из них 40 стали докторами наук.

Программа может быть реализована после ее обсуждения, уточнения, принятия Исследовательским Центром Проблем качества подготовки специалистов и ее согласования с Министерством образования и науки РФ, адаптации в сравнительном исследовании в трех регионах – Владимирской области, Костромской, Ивановской и Кабардино-Балкарии. Поскольку выпускники моей аспирантуры есть и в других регионах, поскольку они объединены в общественную Академию акмеологических наук, в целях организации данного эксперимента мы решили объединиться в Российскую академию акмеологических наук. После обсуждения факторов повышения качества образования в нахванных регионах, мы согласны выстроить стратегии повышения качества образования в РФ. В них должны участвовать преподаватели и студенты классических и педагогических университетов, а так же преподаватели и слушатели систем пост – дипломного образования.

Оно будет строиться на принципах совместного научного поиска по схемам фундаментальных наук самими специалистами образования регионов, с одной стороны, с привлечением самых выдающихся специалистов по философскому осмыслению проблем качества образования, с другой. Я имею ввиду профессоров Санкт-Петербургского университета разных факультетов В. П. Бранского, С.

Д. Пожарского (трудами по социальной синергетике и проблемам глобализации), В. Н. Келасьева (человек, как субъект интеграции), В. Е. Семенова и его коллектив – (социально-психологические проблемы образования и методы обработки результатов исследований) и других.

Инициатором комплексного исследования должен стать Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (директор д.т.н., профессор Н. А. Селезнева, зав. лабораторией методологии качества образования, специалист по Болонскому процессу, В. И. Байденко. Предполагается, что субъектами исследования качества результатов собственной деятельности в целях повышения ее продуктивности выступят все специалисты образования каждого региона, включая воспитателей детских садов, учителей начальных, основных, старших классов, преподавателей начальной, средней, высшей школы в каждом регионе. Для этого предполагается организовать их соответствующую подготовку по теории повышения качества образования, выдать и соответствующие дипломы о прохождении системы повышения квалификации Исследовательского центра.

Программа адресована базовым специалистам образования трех подсистем – общего, всех уровней профессионального, научного пост-дипломного образования. От повышения уровня их компетентности и мастерства в ходе реализации программы зависит повышение продуктивности образования в регионе по признакам готовности выпускников к продуктивному решению предстоящих задач. Все методики и технологии для этого имеются\

В соответствие с теорией функциональных систем П. К. Анохина, законом продуктивной доминанты А. А. Ухтомского, и продуктивного образа результата, а так же законом обратной связи – искомый конечный результат – в признаках вхождения выпускников в новую среду. По ним можно диагностировать: что удалось и в какой степени, что не удалось и почему. Нами доказано, что такие исследования ведут к извлечению специалистами новых знаний о причинах собственных успехов и неудач, развитию компетентности, пониманию, что и как нужно усовершенствовать в себе и своей авторской системе деятельности (АСД).

Не сторонние научные сотрудники РАО (как они того хотят), или социологи, должны собирать сведения о движении выпускников

учебного заведения (их карьерный рост, с одной стороны, или асоциальное, противоправное поведение, с другой), но сами специалисты образования, базовые и управления, должны исследовать объект, процесс, результаты в учащихся. Это обеспечит развитие профессиональной компетентности у тех и других.

Искомые объективные результаты от реализации программы

1. Повышение качества образования по традиционным оценкам знаний учащихся во всех типах учебных заведений.
2. Повышение удовлетворенности качеством образования: – руководителей учебных заведений; – преподавателей всех учебных дисциплин; учащихся всех типов образования в регионе.
3. Повышение состояния здоровья участников образовательного процесса (преподавателей, учащихся, руководителей).
4. Повышение производительности труда в регионе по критерию создания конкурентоспособной продукции и регионе.
5. Снижение преступности в регионе.

Методики для обсуждения, редактирования, размножения согласны предоставить в Исследовательский центр.

Информационное обеспечение программы

1. Список подготовленных автором программы трудов, подготовленных для реализации программы данного исследования в масштабе региона и страны, с учетом фундаментальных законов продуктивного функционирования национальной системы образования, находящихся в процессе подготовки к печати, передаст ректору заместитель заведующего кафедрой общей психологии и акмеологии, Л. В. Колушова.

2. Список трудов, опубликованных автором в Исследовательском Центре проблем качества подготовки специалистов, электронный вариант которых может получить в Центре любой желающий, передаст Л. В. Колушова.

3. В ближайшие две недели будет завершена монография автора программы на тему „Фундаментальные законы продуктивного функционирования национальной системы образования” с двумя рецензиями.

4. Акмеологические технологии применения фундаментальных законов в личной практике специалистами общеобразовательной и специалистами профессиональной подготовки созданы, набраны и находятся на кафедре общей психологии и акмеологии Ковровской

государственной технологической академии им. В. А. Дегтярева (зав. каф., проф. Кузьмина Н.В., зам. зав. каф., к.пс.н. Колушова Л.В.

Искомые научные результаты от реализации программы

При создании теории продуктивного функционирования НСО мы исходили из того, что хорошая теория – лучшая практика. Она вооружает специалистов идеализированными моделями: – продуктивных образов результатов; – системного обеспечения качества образования; – системного управления процессом достижения искомой продуктивности; – системной диагностики факторов, содействующих и препятствующих достижению искомой продуктивности; – принятия решений о самосовершенствовании, самокоррекции и самореорганизации деятельности.

Предполагается, с согласия министерств, собрать исходную информацию:

- о состоянии дел в регионе в сфере образования начало программы;
- после первого года ее реализации;
- после второго года ее реализации.

Иметь в виду, что процессы в образовании протекают медленно и они скрытые.

Необходимо учитывать – данное исследование не „для галочки”, а для подлинного роста компетентности и мастерства специалистов образования, которые „не зеркально” отражаются в учащих, результаты специалистов в учащих. Начало нашей работы, как и продолжение, должно носить психотерапевтический характер: Как сделать, чтобы каждый был услышан и получил ответ на свой вопрос. В конце каждого года выделяют лучших учителей. Природное чувство справедливости требует, чтобы это делалось по объективным показателям успехов учащихся: лучшие учителя и преподаватели – предметники; лучшие воспитатели; лучшие учебные заведения; лучшие системы научного пост-дипломного образования.

Предполагается, что участие в исследовании стимулирует создание новых учебных пособий, монографий, диссертаций. Это будет одним из показателей влияния акмеологической теории и технологий на развитие креативности, творчества, новаций специалистов образования, качества новаций в регионе. Главный итог программы – создание программы аналогичных исследований, более лаконичных, для всех регионов страны, обеспечивающих реальное

его повышение по критерию – создание ее выпускниками конкурентоспособной продукции на внутренних и внешних рынках регионов.

Условия успешной реализации программы:

Образование – сугубо гуманитарная сфера, в которой все фундаментальные науки, становясь Учебными Дисциплинами (УД), приобретают гуманитарную направленность: средств развития в участниках образовательного процесса (преподавателях, учащихся, их руководителях, специалистах управления образованием, как природных и социальных существах, физических, психических, акмеологических новообразований в их свойствах, как индивидов, личностей, субъектов деятельности, индивидуальности, обеспечивающих продуктивное решение предстоящих задач. Из этого следует, что образование – не „услуга”, как пытаются нам навязать, но сложнейшая созидательная деятельность, подчиненная созиданию средствами образования духовных, а потому невидимых, „продуктов”, о качестве которых можно судить лишь по косвенным показателям.

Условия успеха программы в следующем.

1. Специалисты образования созидают невидимые духовные продукты, а потому нуждаются в помощи акмеологов – менеджеров качества образования, владеющих акмеологической теорией и технологиями повышения продуктивности их деятельности. Целесообразно готовить на базе высшего педагогического, психологического, социологического образования: акмеологов – менеджеров качества образования.

2. Университеты, классические и педагогические, академии, чьи специалисты будут участвовать в реализации настоящей программы, будут испытывать потребность в повышении собственной компетентности, обобщении результатов исследований в кандидатских и докторских диссертациях. Потому в них необходимо открыть аспирантуру и докторантуру по специальности 19.00.13 – психология развития, акмеология.

3. Поскольку фундаментальная акмеология – новая интегральная наука, включающая систему акмеологических наук, о времени по ним для преподавателей гуманитарных, и фундаментальных дисциплин будут открыты докторские советы по разным направлениям фундаментальной акмеологии. Это уже сделано в

Международном Университете Фундаментального Обучения (МУФО) по линии Оксфордского университета в Санкт-Петербурге.

4. Проведение масштабных междисциплинарных исследований в регионах на пользу России, приведет к открытию новых имен в образовании и новых образовательных сообществ. Возникнет потребность ознакомить с подлинно лучшими, население. Программа подсказывает о целесообразности подготовки журналистов акмеологов – образования.

5. Реализация программы потребует участия в ней студентов – будущих специалистов образования в целях развития у них продуктивной компетентности по своему профилю подготовки: акмеологии воспитания в семье и детском саду; акмеологии общего образования; акмеологии профессионального образования (начального, среднего, высшего); акмеологии научного пост – дипломного образования. По аналогии с тезно-парками их можно объединить в акме-парки – создав тем самым современную научную творческую среду для роста компетентности и мастерства выпускников, в которой возникнут новые, творческие отношения с преподавателями и друг с другом.

В 2007 году исполняется 100 лет со дня рождения создателя научной школы целостного изучения человека, академика АПН СССР Бориса Герасимовича Ананьева (07.08.1907 – 18.05.72). В связи с этим в середине октября 2007 г в Черкесске планируется проведение международной конференции, посвященной обсуждению проблем изучения специалистами образования результатов собственной деятельности и организации междисциплинарных исследований путей повышения качества образования в регионах Северного Кавказа. Только средствами самостоятельных поисков специалистов образования, опирающихся на научную теорию, РЕАЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ творческой готовности наших выпускников к продуктивному решению предстоящих задач, в том числе в сфере образования, развивая его, опираясь на прогноз, мы защитим наше фундаментальное образование.

Литература:

1. Акмеология. Учебное пос. под ред. А. А. Деркача и А. А. Бодалева. – М., 2003.
2. Алферов Ж. И., Садовничий В. А. Образование для России 21 века. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*

3. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. -Л., 1935.
4. Ананьев Б. Г. Очерки психологии. – Л. 1945.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968.
6. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В двух томах. – М., 1980.
7. Аносов Д. В. Реформа школы: за и против. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.
8. Анохин П. К. Узловые вопросы теории физиологии функциональных систем. – М.: Наука, 1980.
9. Архипова И. А. Развитие духовного мира ребенка в начальной школе. – Ростов на Дону, 2005.
10. Багаева И. Д. Формирование у будущего учителя основ профессионализма педагогической деятельности. – Л. 1990.
11. Арнольд В. И. Что ждет школу в России? Подготовка новой культурной революции. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.
12. Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М., 2003.
13. Байденко В. И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода. – М.. 2004.
14. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М. 2005.
15. Бехтерев В. М. Избранные психологические труды. Ред. Е.И. Степанова. – СПб. 2000.
16. Бодалев А. А. (в соавт.). Организационная акмеология. Учебное пособие. – М., 2003.
17. Бодалев А. А. (в соавт.). Психология развития, акмеология: Учебное пособие. –М., 2003.
18. Бранский В. П. Искусство и философия. Роль философии в формировании и восприятии художественного произведения на примере истории живописи. -Калининград, 1999.
19. Бранский В. П. Социальная синергетика и теория наций. Основы этнологической акмеологии. – СПб, 2000.
20. Бранский В. П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума. – СПб, 2002.
21. Бранский В. П. Философия физики 20 в. – СПб, 2003.
22. Бранский В. П. Глобализация и синергетический историзм. – СПб, 2004.
23. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. – М., 1979.
24. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. – Воронеж, 1996.
25. Вернадский В. И. Мысли о современном значении истории знаний. (1926 г.) Труды по всеобщей истории науки. – М.: Наука, 1988.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*

26. Виноградова Н. И. Развитие профессионализма учителя начальных классов: акмеологические закономерности и механизмы. – СПб, 2003.
27. Выступление Президента Российской Федерации В. В. Путина на заседании Государственного Совета Российской Федерации. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.
28. Гусева Н. Д. Акмеологическая деятельность преподавателя высшей школы. – М.: ИЦ, 2004
29. Деркач А. А. Акмеология управления. – М., 2001.
30. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Книги 1-5. М., 2000.
31. Довгалева Н. А. Системный анализ факторов учебной успешности. Автореф. дисс. к. пед. н. Л., 1974.
32. Донцов В. Н. Организация внеаудиторного учебного времени как фактор успеваемости студентов //Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып.1. – 1973.
33. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. – СПб, 1993.
34. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. – Л.: ЛГУ, 1974.
35. Жучева Е. Н. Успешность деятельности учителя в зависимости от педагогических и специальных способностей. – Л., 1983.
36. Засобина Г. А., Назаров В. И., Куклина Л. В. Профессиональная подготовка учителя к сохранению здоровья школьников. – Иваново, 2001.
37. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. – М., 2004.
38. Иезуитов А. Н. Философия взаимодействия. Теория и практика. – СПб, 2003.
39. Ильин В. В., Пожарский С. Д. Философия и акмеология. – СПб, 2003.
40. Кобак В. А. Основы начального профессионального образования. – СПб, 2000.
41. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психология личности. – Л.: ЛГУ. 1972.
42. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психология способностей. – Л.: ЛГУ, 1973.
43. Койчуева А. С. Формирование ценностных ориентаций подростков в старших классах национальной школы. – Ставрополь, 2000.
44. Кудрявцев Л. Д. О реформах образования в России. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.
45. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. – Л.: ЛГУ, 1967.
46. Кузьмин Е. С. Вопросы социальной психологии руководства. Психология производству и воспитанию. – Л., 1978.
47. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. – Л.: ЛГУ. 1961.

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*

48. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: ЛГУ, 1967
49. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970.
50. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985.
51. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: ВШ, 1989.
52. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: ВШ, 1990.
53. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. – Шуя, 1995, изд. 2, – СПб, 2002.
54. Кузьмина-Гаршина Н. В., Лунева Л. Ф. Опыт акмеологического исследования творчества ученого, преподавателя, поэта. – Шуя, 2000.
55. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалиста образования. – М.: ИЦПКПС, 2001.
56. Лебедев Е. Одиночество гения. – М. 1990.
57. Максимова В.Н. Акмеология школьного образования. – СПб, 2000.
58. Максимова В.Н. Введение в акмеологию школьного образования. – СПб, 2002.
59. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. – СПб: ОГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
60. Максимова В. Н., Полетаева Н. М. Акмеология последипломного образования педагога. – СПб.: И-т образования взрослых РАО, 2004.
61. Мельников И. И. Рычаг и опора. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.
62. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980., Изд 2,; М., 2002.
63. Никольский С. М. О математике в общеобразовательных школах. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.
64. Обозов Н. Н. Психология человека. – СПб, 2001.
65. Основы вузовской педагогики. Ред. Н.В. Кузьмина и И.А. Уркин. – Л.: ЛГУ, 1972.
66. Оценка профессиональной деятельности учителей. Часть 1. Начальная школа. Методические рекомендации. Н. В. Кузьмина и Г. И. Михалевская. – Гомель, 1990.
67. Оценка профессиональной деятельности учителей. Часть 2. Основная и старшая школа. Методические рекомендации. Н. В. Кузьмина и Г. И. Михалевская. – Гомель, 1990.
68. Правдов М. А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей как основа здоровьесберегающей среды в ДОУ – Шуя, 2002.
69. Правдов М. А. Интеграция в подготовке специалистов по физическому воспитанию детей дошкольного возраста. – Шуя, 2003.
70. Пыльнев Ю. В., Рогачев С. А. История школы и народного просвещения Воронежского края. 18-20 века. – Воронеж, 1999.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*

71. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащегося. -М.: ВШ, 1990.
72. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М., 1957.
73. Садовничий В. А. Пока не поздно. Уже опаздываем. Образование, которое мы можем потерять – М.: МГУ, 2002.
74. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад, изд. 3-е, – М., 2003.
75. Семенов В. Е. Контент-анализ// Методы социальной психологии под ред. Е.С. Кузьмина. – Л., 1977.
76. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: ЛГУ, 1990.
77. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент. Характер. Личность. – М., 1984.
78. Симонов П. В. Мотивированный мозг. – М., 1987.
79. Солженицын А. И. Школьники учат по неправильным учебникам. Интервью телевизионной программе „Вести недели”. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ. 2002.
80. Стафурина Н. А. О взаимодействии специальных педагогических и лингвистических способностей в деятельности преподавателя иностранного языка технического вуза. – Л., 1979.
81. Степанова Е. И. В. М. Бехтерев и комплексное исследование человека // История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России. – М.: Наука, 1990.
82. Степанова Е. И. Интеллектуальный потенциал человека в сфере жизнедеятельности // Педагогика и акмеология безопасности жизнедеятельности: Сб. научн. тр. /Под ред. Б. Ф. Кваши. – СПб., 2001. – №2.
83. Степанова Е. И. Становление психологической школы Б. Г. Ананьева. Памятные даты и события. – СПб, 2003.
84. Степанова Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии. – СПб, 1995.
85. Степанова Е. И. Психология взрослых: экспериментальная Акмеология. – СПб, 2000.
86. Степанова Е. И. Избранные психологические труды. – СПб, 2005.
87. Ухтомский А. А. Доминанта. – М.;Л., 1966.
88. Шарыгин И. Ф. О математическом образовании России. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002.
89. Ядов В. А. Методология и техника социологического исследования. – Тарту. 1969.

*Дубасенюк О. А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У Національній доктрині розвитку освіти визначено пріоритетні напрями виховання особистості: формування національних і загальнолюдських цінностей та розширення україномовного освітнього середовища, виховання молоді на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності. Система освіти покликана формувати молоде покоління з відповідним світоглядом, системою цінностей і переконань, високим рівнем культурного розвитку, громадською зрілістю і національною гідністю [7].

Отже, національне виховання постає одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його головна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування в неї духовної та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної культури, а також потреби та вмінь жити в громадянському суспільстві. Національне виховання спрямоване на звернення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності. Освіта утверджує національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу. Українська національна ідея щораз глибше проникає в систему освіти й виховання учнівської та студентської молоді, стає тією рушійною силою, яка веде людину до національного особистісного самоствердження й самозбереження через усвідомлення себе як представника й носія культури, ментальності передусім конкретного народу і водночас як людини всесвіту [14, с. 21; 7]. Нею мають бути проникнуті навчальні програми, підручники й посібники і навіть методичні системи, оскільки вони є важливими складовими формування менталітету й неповторності особистості українського студента, громадянина.

Водночас у Концепції духовного розвитку України наголошується на важливості й першорядності саме духовної основи

суспільного життя, оскільки саме духовний вимір стане пріоритетним у виборі моделі розвитку українського суспільства, що потребує вироблення чітких духовних принципів. Основоположники гуманістичного підходу зазначали, що криза сучасного суспільства пов'язана з кризою традиційних моральних і духовних цінностей. З погляду К. Д. Ушинського, найважливішими моральними рисами є любов до своєї вітчизни, до свого народу, чуйне та тепле ставлення до оточуючих, скромність, працьовитість, прагнення до корисної діяльності. Найголовніші шляхи та методи морального виховання – це виховне навчання, переконання та роз'яснення, особистий приклад учителя і старших, заохочення і покарання, розумна організація праці і відпочинку, обмін думками між учнем і вихователем з моральних питань.

На думку сучасних учених В. П. Андрущенко, І. А. Зязюна, М. Б. Євтуха, М. Й. Боришевського, І. І. Загарницької, В. М. Жуковського, В. І. Лугового, Е. О. Помиткіна така ситуація дає змогу окреслити низку суперечностей:

- між об'єктивною потребою суспільства в активних творчих особистостях із розвиненою системою духовних і моральних орієнтирів, здатних до духовно-практичної діяльності та трансляції духовних цінностей, ідеалів, і недостатньою розробленістю конкретних шляхів формування духовності майбутнього фахівця у процесі його професійної підготовки;

- між аксіологічним потенціалом кожної з фахових дисциплін у формуванні духовності студентів і «переважанням» в освітньому процесі знаннєвого компонента змісту вищої освіти;

- між загостренням потреби освітньої практики в науково-методичному забезпеченні формування духовної культури студента та відсутністю ґрунтовних розробок із цієї проблематики.

При цьому врахуймо особливості соціальної ситуації студентської молоді в умовах професійного становлення майбутніх фахівців у студентському інтегрованому середовищі, що мають ґрунтуватися на толерантних, партнерських, діалогічних взаєминах між усіма учасниками освітнього процесу [2–4; 6; 9; 12; 14].

З погляду науковців (Е. О. Климов, Е. Ф. Зеер, В. Д. Шадриков та ін.) процес професійного становлення особистості вміщує такі основні стадії [5].

Стадія оптації, яка полягає у формуванні професійних намірів, професійного самовизначення, у ході якої відбувається свідомий вибір професії на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей студентської молоді.

Стадія професійної підготовки. Її основне завдання – сформувати професійну спрямованість та систему соціально і професійно орієнтованих знань, умінь, навичок, набуття досвіду вирішення типових професійно орієнтованих задач.

Стадія професійної адаптації. Її основне призначення – входження у професію, освоєння нової соціальної ролі, засвоєння нових технологій професії, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності.

Первинна професіоналізація – характеризується наявністю професійної позиції, інтегративними професійними констеляціями, індивідуальним стилем діяльності, що відображає сутність кваліфікованої праці.

Вторинна професіоналізація. Для цієї стадії притаманний професійний менталитет, ідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності і як результат – висококваліфікована діяльність.

Стадія професійної майстерності полягає в повній реалізації особистості у творчій професійній діяльності на основі інтегративних психологічних новоутворень, творчого самопроекування своєї діяльності і кар'єри, що призводить до досягнення вершин («акме») професійного розвитку.

Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку та змісту провідної діяльності, освоєння нової соціальної ролі, професійної поведінки і, звичайно, саморозвиток особистості. Такі трансформації у процесі переходу від однієї стадії до іншої спричиняють суб'єктивні й об'єктивні труднощі, міжособистісні і внутрішньоособистісні конфлікти і відповідно ініціюють нормативні кризи професійного становлення особистості [11; 15]. Процес двох перших стадій припадає на період навчання у старшій школі та ВНЗ. Студентський вік, має, як правило, межі від 16–17 до 21–23 років, є найважливішим етапом безпосереднього професійної підготовки. Це «вік протиріч», вік важливих змін у самосвідомості молоді людини та професійного розвитку, у формуванні професійної рефлексії. В той же час – це

рубіж зростання «Я-професійного», «Я-соціального», «Я-рефлексивного» [1].

Водночас у цей період відбувається становлення системи ціннісних орієнтирів студентської молоді, що постає як внутрішній стрижень особистості. Цінності відіграють роль певного стабілізатора, підґрунтям щодо пошуку нових парадигм життя. Важливу роль при цьому відіграє система ціннісних орієнтирів. На думку науковців, соціальна валідність особистості залежить від ступеня засвоєння нею духовно-моральних цінностей, що дозволяє більш ефективно формувати її світоглядні настанови. Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості, її духовної компетентності досліджувалася багатьма сучасними вченими, педагогами, соціологами, зокрема Л. В. Романюк, Г. П. Шевченко, О. М. Целяковою та ін. У вищих навчальних закладах різних регіонів України здійснювалося дослідження системи ціннісних орієнтирів, духовного світу сучасної студентської молоді [8–10]. З погляду значної частини студентів, "духовність" розглядається як сукупність моральних якостей (52,5 %) та гармонія внутрішнього світу людини (51,7 %). Студенти виділяють такі емоційні компоненти духовності як віра, надія, любов (38,8 %). У подальшому пріоритетними стають інтелектуальні (41,6 %) та власне духовні (дух, душа) цінності (до 61,9 %). Дослідники відзначають, що студенти, навчаючись в університеті, починають більше цінувати культуру взаємовідносин (до 38,5 %). Відтак, поняття "духовність" усвідомлюється студентами університету в трьох семантичних полях: моральність, інтелект, релігійність. Переважна більшість респондентів трактує "духовність" як моральні цінності людини, дещо менша – як інтелектуальні, та невелика частина респондентів – як релігійні цінності.

Водночас було досліджено думку студентів щодо оцінювання свого рівня духовної культури. Результати дослідження засвідчили, що переважна більшість респондентів оцінили свій духовний рівень як середній (від 67,9 % до 65,7 %). Певна частина опитаних студентів (від 18,1 % до 16,3 %) визначила власний рівень духовності як високий. Невелика кількість респондентів вважає, що має низький рівень духовності (від 9,1 % до 8,1 %) [9]. Отже, студенти критично ставляться до власного рівня духовного розвитку. Характеристика самооцінки духовного світу студентів може бути суттєво доповнена результатами опитування щодо самооцінки рівня сформованості

особистісних цінностей, а саме: національних і громадянських. Респонденти мали можливість оцінити рівень розвитку цих якостей ("характерне") та визначити, які з цих якостей вони хотіли б у себе розвинути ("бажане"). Переважна більшість студентів визнали характерними для себе такі якості: дбайливе ставлення до рідної природи (від 72,5 % до 77,2 %); повага до національних традицій (відповідно 72,8 % та 74,1 %); гуманістичність (70,8 та 73,7 %); демократичність (67,1 та 73 %); національна гідність (63,5 % та 65,8 %); громадянська відповідальність (53,4 та 64,8 %); патріотизм (56,2 та 59,3 %) [9; 11].

Дослідники зазначають, що студенти бажають розвинути такі якості: віру в національну ідею, прихильність державним інтересам, толерантними до інших націй, громадську активність. Усе це свідчить про виражені ціннісні орієнтири гуманістичного спрямування.

У сучасній ситуації особливо актуалізується проблема осмислення змісту та пошуку інноваційних шляхів духовного розвитку студентської молоді в нових соціокультурних умовах. Ці ідеї, на думку І. Л. Сіданіч [9] найбільш повно представлені в гуманістичній парадигмі, що вивчає людину як унікальну істоту, цілісну духовну реальність і самоцінність, здатну до вільного розвитку, самовдосконалення. Зокрема, цінні думки висловив К. Роджерс. Він зазначав, що необхідно враховувати чинники, які можуть сприяти або перешкоджати розвитку особистості в напрямі самоактуалізації. Важливо створювати умови, які сприятимуть духовному зростанню людини та самоактуалізації особистості. А. Маслоу розглядав самоактуалізацію як нову універсальну життєву духовну цінність [9]. Ідеї класиків гуманістичного підходу були розвинуті українськими психологами та педагогами – І. Д. Бехом, М. Й. Боришевським, Г. О. Баллом, В. Г. Кременем, Е. О. Помиткіним, М. В. Савчиним, Т. М. Титаренко, В. О. Сухомлинським, О. В. Сухомлинською, О. Я. Савченко, Д. В. Чернілевським.

З погляду М. Й. Боришевського [3], духовність розглядається як багатовимірна система, що містить певні утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких відображаються її нагальні морально-релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до самої себе, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності. Суттєвою ознакою

духовності, за М. Й. Боришевським, є її універсальний характер, який виявляється у будь-яких проявах активності: все, що робить людина, як поводить, якими цінностями, потребами мотивується її активність, що можна оцінити з позицій духовності. На основі аналізу особистості із високим рівнем розвитку духовності, вчений виокремив поведінкові ознаки як певні індикатори духовного розвитку особистості: переважання життєствердних настроїв завдяки багатогранності та перспективності системи морально-релевантних ціннісних орієнтацій, виражені почуття самоповаги та поваги до іншої людини, виражена тенденція до звільнення від егоцентризму на користь алоцентризму, толерантність та інші позитивні якості характеру [3]. З погляду науковців, особистість як носій духовності має уособлювати такі ознаки поведінки та діяльності: віра у вищу ідею, у велич людської душі та всього, що створила людина впродовж життя; віра у Бога-творця, у безсмертя людської душі, що поєднується з моральністю людини та спонукає її до постійного самовдосконалення, виражена потреба у справедливості; здатність щиро визнавати свої помилки, переживати почуття провини за недостойні вчинки, що виявляється у готовності до покаяння; виражене почуття самоповаги та поваги до іншої людини, до її людської гідності; стійка потреба та здатність слухати й почути іншого; готовність до безкорисливої допомоги іншим, схильність до милосердя та добродійності; повага до суспільних норм, суворе їх дотримання, законослухняність, готовність до вияву вдячності, прощення та покаяння [14].

Визначені ознаки духовності характеризуються складністю, взаємопов'язаністю її системних компонентів. Виникає потреба реалізації духовно-моральної складової в навчальний процес ВНЗ, що вимагає спеціальної педагогічної підготовки та діяльності викладачів, спрямованої на залучення студентів до духовної скарбниці, на розвиток ціннісних орієнтацій, духовно-моральних якостей студентів та їх творчого потенціалу. Дослідники наголошують, що тільки заміна стихійної самоосвіти організованою та контрольованою системою навчальних занять здатна підвищити та зробити звичними духовно-моральні потреби. Основне завдання педагогічного колективу ВНЗ – навчити молоду людину співчувати, співпереживати, прагнути творити добро, сформувати інтелігентну та високодуховну особистість [12; 15]. Тому важливо переорієнтувати

завдання професійної освіти на розвиток духовності студентів та на дослідження категорії «духовність» у системі педагогічних наук. Крім того, звернути увагу педагогів-дослідників на визначення змісту, методів, засобів, технологій пошуку ефективних шляхів духовного розвитку особистості сучасного студента в нових соціокультурних умовах [14].

Учені розглядають систему духовно-морального виховання студентів ВНЗ як складові взаємопов'язаних компонентів цілісного педагогічного процесу (В. М. Жуковський). Останнє передбачає реалізацію стратегій, тактики та методики формування духовно-моральних цінностей майбутніх спеціалістів. У процесі дослідження системи духовно-морального виховання науковці (І. А. Зязюн, М. Й. Боришевський, О. С. Березюк, О. М. Власенко, С. Л. Яценко та ін.) виділяють низку компонентів: ціле-мотиваційний, змістий, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний та методичний.

Категорію «духовність майбутнього фахівця» тлумачать як інтегративну професійно значущу якість особистості, що характеризується орієнтацією на духовні цінності культури в особистісному саморозвитку та міжособистісній взаємодії. До основних критеріїв сформованості цієї якості віднесено: культурну компетентність, представленість духовно-культурних цінностей в аксіологічному потенціалі особистості, емпатійність, цілепокладання у сфері духовного життя та включеність студента у духовно-практичну діяльність [14]. Відтак, організаційно-педагогічні особливості духовно-морального виховання студентів вищого навчального закладу передбачають: інтеграцію знань про цінності духовної культури, збагачення морально-духовних потреб, розширення досвіду духовного пізнання на основі активізації духовно-практичної діяльності та прагнення до морально-духовного самовдосконалення. Зміст процесу духовно-морального виховання студентів ВНЗ має включати освітньо-виховні ресурси духовно-моральних надбань та кращих досягнень духовної культури; соціокультурний потенціал навчального середовища вузв, духовний саморозвиток і самовдосконалення особистості студента [І. Л. Сіданіч, С. К. Стефанюк].

Система духовно-морального виховання студентів пов'язана не лише з діяльністю внутрішніх структурних підрозділів університету і напрямів навчально-виховного процесу, а й постійно взаємодіє із

зовнішнім середовищем, що впливає на становлення та розвиток наявної системи виховної роботи. Організацію взаємодії такої системи із навколишнім середовищем можна здійснити шляхом налагодження співпраці з громадськими організаціями й установами духовної культури міста, країни, з різними навчальними закладами тощо. Методика та технологія духовно-морального виховання студентів – це спеціально організований, цілеспрямований, інноваційний процес організації та стимулювання духовно-пізнавальної діяльності студентів. Така методика, спрямована на формування системних знань про духовно-моральні цінності, що розвивають діалектичне та гнучке світорозуміння ціннісних орієнтацій; емоційної культури, вольової саморегуляції поведінки, здатності до самопізнання, самоосвіти; умінь і навичок високодуховної діяльності та духовно-моральної практики [9, с. 238].

Важливу роль у процесі духовно-морально виховання студентської молоді, зокрема майбутніх учителів, відіграють дисципліни педагогічного циклу. Так, під час вивчення курсу історії педагогіки вони залучаються духовної педагогічної скарбниці, знайомляться з життям і багатогранною педагогічною діяльністю педагогів-класиків: Я. А. Коменського, Ж. Руссо, Й. Песталоцці, О. І. Духновича, С. Ф. Русової, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та ін., вивчають прогресивні педагогічні системи минулого та сучасні здобутки. У процесі вивчення курсу педагогіки майбутні вчителі знайомляться з основами філософії виховання та освіти, теорії та методики виховання, дидактики, школознавства, на практичних заняттях оволодівають активними методами виховання та навчання учнів, розв'язують різноманітні професійно орієнтовані педагогічні задачі на основі розробленої типології професійно орієнтованих педагогічних задач. Студенти також оволодівають навичками аналізу педагогічних ситуацій, способами їх гуманного вирішення, розвивають комунікативні та організаторські вміння, набувають практичного досвіду орієнтування у складних педагогічних ситуаціях. Водночас студенти виконують творчі індивідуальні завдання, розробляють наукові педагогічні проекти, залучаються до науково-дослідної діяльності, виконують курсові, дипломні, магістерські роботи духовно-морального спрямування.

Таким чином, система духовно-морального виховання має націлювати студентську молодь, орієнтуючись на вищі ідеали. Студенти прагнуть стати максимально корисними для суспільства, нації, а також працювати над збагаченням свого духовно-морального світу.

Література:

1. Багачкина Н. А. Учет индивидуальных стилей обучения студентов как основа успешной адаптации при организации учебной деятельности // Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сборник научных статей. Вып. 3. – Саратов: Изд-ство Сарат. пед. ин-та, 2000. – С. 108–110.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. – К.: Либідь, 2006. – 272с.
3. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М. Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Загарницька І. І. Духовний світ особистості як уособлення "людського" в людині / І. І. Загарницька // *Вища освіта України*. – 2008. – № 4. – С. 98-104.
5. Зеєр Е. Ф. Психология профессионального образования. – М.: Флинта, 2003. – 125 с.
6. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К.: МАУП, 2000. – 312 с.
7. Мицишин І. Я. Національна ідея та реформування освіти в Україні // Режим доступу: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/01_myshchysyn.pdf
8. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / Савченко С.В. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.
9. Сіданіч І. Л. Актуальні проблеми духовно-морального виховання студентської молоді // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка», 2013. – Вип. 23. – С. 233-241.
10. Статінова Н., Куценко О. Пріоритети та цінності сучасної студентської молоді // Режим доступу: <http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2011/03/12.pdf>
11. Стрельчук Л. Виховання у професійній освіті // Режим доступу: <http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Conferences/86.pdf>
12. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості. – Монографія. – К.: Наш час. – 2006. – 280 с.
13. Постовий В. Г. Про концепцію національної ідеї та механізми її впровадження // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 20–23.
14. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі / монографія / В. І. Луговой, М. Левшин, О. Бондаренко [та ін.] ; за аг ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К. : Пед. Думка, 2011. – 260 с.

15. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления: [моногр.] / Т. М. Титаренко. – 2-е изд. – М.: Когито-центр, 2010. – 304 с.

Чернілевський Д. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
(ВСЕСІ університету «Україна», м. Вінниця)

ОСВІТНІ ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ДУХОВНОЇ КРИЗИ

Сучасний світ переживає глибоку кризу – політичну, економічну, екологічну, релігійну, духовну і національну. З неї необхідно знайти вихід. Цей вихід потрібно кожному з нас знайти насамперед у самому собі, креативно створити його, переконатися і упевнитися в його правильності. І тільки тоді можна буде вказати його іншим. Треба *самому почати бути по-новому*. Оновлені люди, які долають спокусу, знайдуть один одного. Знайшовши, вони витчуть нову тканину духовного буття. Це єдиний шлях. Іншого немає. Так міркував Іван Ільїн [4] сто років тому. Але актуальність його суджень особливо очевидна і в наш час.

І дійсно, до наміченої мети людина може йти лише сама, у своєму внутрішньому духовному досвіді, який неминуче приведе її до зовнішніх вчинків, бо справжній і зрілий духовний досвід завжди виражається і закінчується в цілісних і творчих справах. Ні жити, ні творити за інших не можна. Жити і творити кожен повинен *сам*. І це вдасться їй тим більше і тим краще, чим глибше вона утвердиться у своєму *власному*, вистражданому і вимоленому духовному досвіді... Для цього людині неодмінно потрібне благородно-вольового бажання і спроможності.

Класик світової літератури Лев Толстой у своїй «радісній заповіді» писав, що для нього душа людини не клекотливий вулкан, повний безплідними вибухами вогню, попелу і бруду, а благородна, родюча цілина, засмічена тільки зверху сміттям життя. Дійсно самотійне бажання людини, яке йде з глибини душі, тільки й може полягати в прагненні скинути зі своєї душі це чуже їй, наносне сміття.

«Тогда Нехлюдов был честный, самоотверженный юноша, готовый отдать себя на всякое доброе дело; теперь он был развращенный, утонченный эгоист, любящий только свое

наслаждение. Тогда мир божий представлялся ему тайной, которую он радостно и восторженно старался разгадывать, теперь в этой жизни все было просто и ясно и определялось теми условиями жизни, в которых он находился... И вся эта страшная перемена совершилась с ним *только оттого, что он перестал верить себе, стал верить другим*» [1].

У Сибірі при переїзді на паромі через річку князь Нехлюдов знайомиться зі старим волоцюгою.

– Никакой веры у меня нет. Потому никому я, никому не верю, кроме себе, — быстро и решительно сказал старик.

– Да как же себе верить? — сказал Нехлюдов. — Можно ошибиться.

– Ни в жизнь, — тряхнув головой, решительно отвечал старик.

– Так отчего же разные веры есть? — спросил Нехлюдов.

– Оттого и разные веры, что *людям верят, а себе не верят*. И я людям верил и блудил, как в тайге; так запутался, что не выбраться... Значит, верь всяк своему духу, и вот будут все соединены. *Будь всяк сам себе, и все будут за едино*» [1].

Бути самим собою, відшукати в глибині своїй самого себе - в цьому все життєве завдання людини.

К. Ясперс так говорив про віру: «Признаком философской веры, веры мыслящего человека, служит всегда то, что она существует в союзе со знанием. Она хочет знать то, что доступно знанию, и понять сама себя».

Відомий педагог, академік Гершунский Б. С. у своїй роботі [2] так розгортає вищенаведене висловлювання. «Главной причиной катастрофической девальвации нравственных, духовных ценностей цивилизации и все более очевидных мировоззренческих тупиков на пороге XXI века и третьего тысячелетия является **системный кризис**, который охватил три важнейших сферы духовной жизни общества – **науку, религию и образование**».

Передбачається, що в майбутньому саме освіті належить усунути розрив, який все більше поглиблюється між Знанням і Вірою, виступити в якості своєрідного **«світоглядного синтезатора»**, єдиного матеріально-духовного простору Світу. Головна мета і вища суспільна цінність освіти в усіх країнах будуть пов'язані із забезпеченням **ментальної сумісності** різних соціумів як найважливішої умови конвергенції і духовної інтеграції людських

спільнот, руху людської цивілізації до все більшої цілісності та єдності. Не виключено, що у далекому майбутньому саме освіта візьме на себе функції нового **глобального Віровчення**, нової **Релігії Світу**, на принципово іншій світоглядній основі поверне людям втрачену Віру у вищі моральні цінності буття і **Сенс людського життя**, запобігши цим реальній небезпеці незворотної духовної деградації людини і людства, – впевнений Б.С. Гершунський.

До кінця ХХ століття стало досить очевидним, що концентратом, сховищем, у певному сенсі, – скарбницею досягнень людства в пізнанні матеріального Світу є **наука**. Органічно синтезуючи в самій своїй суті три основоположні компоненти пізнавальної діяльності – **цілі, процес і результат**, використовуючи все більш ефективні методи та засоби отримання нових знань, наука домоглася дійсно величезних успіхів у розумінні і перетворенні природи – того природного цілісного об'єкта, який був і все ще залишається для людини і людства одвічною таємницею світобудови, невичерпною загадкою, що стимулює все нові і нові спроби її розв'язання.

Найважливіший атрибут науки – **знання**. Саме знання, які послідовно збагачуються і поглиблюються, є кінцевою метою наукової діяльності. Саме знання дозволяють знаходити найбільш ефективні технології перетворення різних сторін дійсності з урахуванням запитів і потреб людини, які безперервно змінюються.

Але не тільки **Знання**, але і **Пізнання без Віри** мертве – з цим твердженням не погодитися креативно-орієнтованому педагогу або особистості іншої професії вкрай важко.

Форсоване усунення релігійної Віри зі світоглядного арсеналу людей, уповання тільки на абсолютну самодостатність тільки і виключно Знання явно випереджають об'єктивний і природний хід подій. А вакуум Віри, як уже могла переконатися на своєму власному гіркому досвіді чимала частина людства, не проходить безслідно, веде до важко поправної духовної деградації в усіх її численних проявах.

У логіці абсолютного протиставлення **науки і релігії**, коли атеїстична пропаганда оголошувалася виключно науковою (згадаємо ще зовсім недавній штамп «науково-атеїстична пропаганда»), а релігія, відкинена з порога, була за визначенням «духовним дурманом» і «опіумом для народу», ні про який синтез не тільки

науки і релігії, але і **Знання** і **Віри**, нібито взаємовиключних один одного, не могло бути й мови.

Але таке абсолютне неприйняття самої ідеї про необхідність подібного синтезу пішло в минуле. Хоча б тому, що ні верифікувати, ні фальсифікувати доцільність і можливість такого синтезу з належною повнотою і переконливістю **в даний час** є неможливим ні в Науці, ні в Релігії.

І дійсно, вдумливо вдивляючись в історію розвитку ряду держав Світу та України, зокрема, впливає, що Бастіоном Віри, творцем і хранителем духовного комфорту людини і суспільства, їх утішителем і останньою надією здавна була **Релігія**.

Не торкаючись різних релігійних вірувань, їх конкуруючих, а нерідко і конфронтаційну по відношенню до релігійного інакомислення спрямованість. Про це сказано і написано чимало. Важливо інше: при всій відмінності існуючих у сучасному світі релігійних течій їх об'єднує головне – **Віра** в абсолютну мудрість **Творця, Любов** до нього, **Надія** на спасіння і вічне життя після фізичної смерті. **Віра, Надія, Любов...** Ця триєдність, ця тріада, це, кажучи сучасною мовою, системне світоглядне кредо так чи інакше характеризує сутність світосприйняття і світобачення не тільки християнства, а й фактично **будь-якої** релігії. Тому створюються об'єктивні передумови для їх об'єднання, інтеграції, мабуть, вже в осяжному, не настільки далекому майбутньому в єдину релігійну парадигму світової цивілізації (можливо, на якісно новому, більш високому рівні).

Але як би далеко не пішло людство від примітивних язичницьких вірувань, від умовної атрибутики відправлення релігійних обрядів, від гаданої настільки наївною спроби піти від повсякденних реалій життя в Світ усунутої споглядальності, стерильної духовної чистоти і не ускладненою раціональними аргументами Віри, істинна видатна роль Релігії у формуванні духовного простору в самому процесі культуросвіти ніколи не похитнеться.

Саме Релігія привнесла у Світ саме поняття про **абсолютні цінності** буття, цінності не стільки матеріальні, скільки духовні, моральні. Питання про джерела походження цих цінностей і їх дійсних значеннях, врешті-решт, – справа совісті кожної вільної

людини. Важливий, знову і знову підкреслимо це, сам факт їх існування.

Але і, здавалося б, непідвладна часу Релігія з її «вічними» заповідями, канонами і настільки ретельно деталізованими і збереженими ритуальними традиціями, не може більше розраховувати на стійкість сприйняття людиною і цивілізацією в цілому ідеї «чистої» релігійної Віри. Людству у всьому хотілося б **«дійти до самої суті»**, зрозуміти і пояснити досі незрозуміле, вибудувати логічний ланцюжок **змістовних**, а не тільки емоційних умовиводів, навіть стосовно до тих явищ, які не вкладаються у звичні стереотипи свідомості та усвідомлення...

Отже, Наука і Віра, Знання і Віра невіддільні.

Освіта повинна забезпечити світоглядний синтез Знання і Віри як необхідну умову їх взаємодоповнення та взаємозбагачення в єдиному процесі світорозуміння.

Не хотілося б тут вдаватися до більш широких узагальнень, включившись в обговорення сакраментальних проблем типу «Наука і релігія». Безсумнівно, ці такі різні, **принципово різні** за своєю джерельною базою сфери пізнання і пояснення дійсності в кінцевому підсумку не могли не розмежуватися. Але не можна не бачити, що така диференціація, тим більше якщо вона проводиться насильницьким шляхом, призводить до реальної небезпеки повної втрати Віри, причому віри не тільки суто релігійної, але і **Віри** в своєму найбільш загальному сенсі, Віри як найважливішого атрибутивного компонента світорозуміння і світопізнання.

Що таке віра в розумінні сучасних керівників Церкви? Так, Патріарх Московський і всієї Русі Кирило [3] фундаментальною, на якій базується духовно-моральні цінності, вважає **Віру**. Що таке віра в його розумінні? Це аж ніяк не абстрактне інтелектуальне уявлення про те, що існують вищі сили, що десь на небі є якийсь Бог, Який керує світом. Віра - це здатність людини спиратися на релігійні цінності у своєму повсякденному житті. Саме в цьому і тільки в цьому випадку віра здійснює перетворюючий вплив на життя людини: «Вера человеком усваивается настолько, насколько этот человек способен сопрягать веру, ее основополагающие истины со своей реальной повседневной жизнью. Если вера становится востребованной, если на веру человек опирается, преодолевая жизненные невзгоды, да вообще устраивая свой жизненный путь, вот

тогда религиозность становится живой, действенной. Тогда меняется образ жизни людей. Тогда меняется к лучшему человеческая личность», – стверджує Патріарх Кирило.

Яке співвідношення віри і релігійності? Якою мірою наявність у людини віри передбачає релігійну практику, молитву, живий зв'язок із Богом? За словами патріарха, бувають люди, які вважають себе віруючими, але не релігійними. Для них віра - не більше, ніж інтелектуальне, абстраговане від життя переконання в тому, що існує Бог: «Віруючий – це той, хто визнає існування Бога (таких зараз більшість, у тому числі і в нашій країні). Ці люди вірять у якусь вищу силу, але не дуже замислюються про Бога. Релігія ж – це зв'язок людини з Богом, який виникає, якщо людина не тільки визнає буття Боже, але і якщо вона встановила з Творцем живий зв'язок, відчуває Божу присутність у своєму житті; якщо вона, як старозавітні пророки, «ходить перед очима Божими», довіряючи Йому свої Думки, справи, почуття, щодня розкаюється перед Ним за свої гріхи, а не раз на кілька тижнів ходить у храм на сповідь», – наголошує Патріарх. Але релігія це не тільки знання і світогляд. В першу чергу це спосіб життя.

Якщо людина будує своє життя, спираючись на релігійні уявлення, то в її моральній природі відбувається глибока зміна: вона починає засвоювати якості, притаманні Богу. Уподібнення Богу означає розвиток в людині цих якостей, для того, щоб спробувати скоротити дистанцію між нею і Богом. Так на основі знань, отриманих через Одкровення, розвиваючи свою моральну природу і реалізуючи закладений у ній образ Божий, людина встановлює контакт з Богом, між ними виникає релігійний зв'язок.

Релігія – це зв'язок людини з Богом: «Через релігію людина входить у співпрацю з Творцем, спирається на Божественну допомогу в розкритті норм морального закону, в творенні щасливого життя. Тому мета нашого буття – бути з Богом, уподібнитися Богові, жити у злагоді з Божественним моральним законом і завдяки цьому знайти гармонію духовного і матеріального начал, душевну рівновагу, спокій, радість, мир і благополуччя. Ця повнота життя мовою церкви іменується порятунком. Набути такої повноти – значить не тільки знайти її в нинішньому тимчасовому житті, але через безсмертя душі перенести її у вічність» [3].

Зв'язок із Богом здійснюється передусім через молитву: «Коли людина щодня перекладає на суд Божий свій минулий день, потаємні

думки – часом найгірші, найогидніші і згубні; коли під час вечірньої молитви розкаюється перед Господом про скоєне, просить Всемогутнього про допомогу; коли кожного дня закликає силу Божу на все, що належить зробити; коли не виходить на вулицю, не поклавши на себе хресне знамення; коли не приступає до жодної важкої справи, не вручивши себе в руки Божі; коли дякує за велике і мале, іноді навіть за найдрібніше – ось це і є релігійне життя» [3].

Релігійна людина повинна бути релігійною завжди і всюди – не тільки в храмі, але і вдома, на роботі і на відпочинку. Неправильно ховати свою віру від інших або вважати, що релігійність повинна бути обмежена стінами храму або будинку. Подібно до опари в тісті, віра повинна надавати вищого сенсу всій діяльності людини, чи то професійній, творчій або будь-якій іншій. Вчинки віруючої людини повинні бути мотивовані релігійними цінностями скрізь і завжди. «Віруюча людина не може бути віруючою вдома і невіруючою на роботі. Вона не може визнавати важливість заповідей Божих в спілкуванні з дружиною і з дітьми, але заперечувати їх, коли сідає в крісло президента компанії або головного бухгалтера. Люди кажуть: я хочу бути християнином всюди: і вдома, і на роботі, і у відносинах з владою, з природою».

Існує уявлення про те, що релігія – це, перш за все, система обмежень, спрямована на те, щоб позбавити людину радощів земного життя. Патріарх Кирило рішуче спростовує таке трактування. Навпаки, він підкреслює, релігійна віра сповнює людину внутрішнім спокоєм і є джерелом радості. Віра – це аж ніяк не фарисейське показне благочестя, що виражається в особливих манерах, жестах, у смутному і «пісному» виразі обличчя: «Погляд віруючої людини на життя відрізняється спокоєм і мудрістю, а віра сповнює внутрішньою радістю. У віруючого у Христа немає причини посипати голову попелом. Це не нова тема в історії християнства. Згадаймо Слово Боже: «Також, коли постите, то не будьте сумні, як лицеміри: бо вони приймають на себе похмурі обличчя, щоб люди побачили, що вони постять. А ти, коли постиш, намасти голову твою і вмий лице, щоб явитися таким, що постиш, не перед людьми, але перед Батьком твоїм, Котрий в таємниці, і Отець твій, що бачить таємне, віддасть тобі явно» (Мт. 6:16-18). Тому і ми повинні бути вільні від необхідності відповідати брехливому, фарисейському розумінню благопристойності».

Яке співвідношення між вірою і знанням? Чи присутній у вірі раціональний елемент, і якою мірою він є визначальним для прийняття тих чи інших релігійних постулатів? На ці запитання патріарх Кирило відповідає так: «Віра відрізняється від знання. Знання людини ґрунтуються на її досвіді і відчуттях. І тому видимий предмет є предметом знання, а не віри. Почуте слово також не є предметом віри, але стає предметом знання. Віра ж є впевненість в бутті того, що не піддається сприйняттю нашими органами чуття... Людина здатна логічно прийти до ідеї Бога, відкрити для себе Творця, але це відкриття ще не буде вірою. Ідея Бога, що виникла у свідомості, повинна викликати зміну духу, вкоренитися в душі людини не тільки на рівні розуму, але і в серці. Віра і є особливий стан душі. Вона належить внутрішньому духовному життю людини, людському серцю».

Як підкреслює патріарх Кирило, «питання про існування Бога лежить поза компетенцією науки. Неможливо науково довести або спростувати буття Боже. Бо це є предмет віри».

Для того щоб бути віруючим, необхідна особлива якість, яку патріарх Кирило називає «релігійним почуттям». Це почуття, за словами патріарха, «притаманне людській природі так само, як, наприклад, музичний слух. Цим почуттям володіє кожна людина, коли релігійне почуття у ній активне, то людина вірує, коли ж воно перебуває в бездіяльності – не вірує. Навіть якщо людина зрікається релігійної віри в принципі, релігійне почуття у ній все одно не зникає. Просто в цьому випадку вона вільно чи мимоволі створює собі якийсь підмінний предмет віри, створює неправдивих богів, ідолів, яким поклоняється, в яких вірить і яким служить майже релігійно».

Чи існують певні умови, за яких людина може розвинути в собі релігійне почуття і знайти віру? На думку патріарха Кирила, вони існують, і кореняться у моральній природі людини. Для того щоб знайти віру, необхідні, перш за все, чистота розуму, душі і серця людини. За словами Христа, «блаженні чисті серцем, бо вони Бога побачать» (Мф. 5:8). А преподобний Ісаак Сирін пише: «Віра вимагає чистого і простого способу мислення». Коментуючи ці слова, патріарх Кирило каже: «У злу душу, в нечистий розум, в серце, осквернене гріхом, не може увійти Божественна премудрість, світло ніколи не змішається з темрявою, чистота - з брудом. Непотьмарене моральне почуття, тобто здатність відрізнати добро від зла і

підпорядковувати своє життя правді, є неодмінною умовою богопізнання. «Подібне пізнається подібним», – говорили древні. Якщо ми живемо в брехні і в скверні, то не побачимо Бога, не відчуємо Його серцем своїм, не доторкнемося до Нього своїм розумом».

Для пояснення співвідношення між вірою і моральністю патріарх Кирило знову звертається до аналогії з музичним слухом, яким, на його думку, більш-менш володіє кожна людина: «Навіть така, про яку говорять, що їй «ведмідь на вухо наступив», здатна при певних умовах розвинути в собі елементарний музичний слух і навчитися відчувати музичну гармонію. Уявіть собі двох людей з однаковими музичними здібностями, один з яких займається музикою, розвиває в собі ці здібності, а інший працює в кузні, де не тільки неможливо розвинути музичний слух, але важко зберегти і звичайний. Що ж буде в результаті? Людина, яка удосконалює свої музичні здібності, досягне успіху, а тій, що працює в кузні, навряд чи вдасться стати музикантом».

У висновку вищенаведених суджень «Про віру і вірування» сучасна система освіти вважає, що за своїм духовним потенціалом і за громадським статусом освіта може і повинна взяти на себе функції нового, побудованого на якісно іншій основі Віровчення, і в цьому сенсі може і має стати новою світовою Релігією, прийти на зміну архаїчним, що втрачають свою світоглядну значущість, традиційним релігійним вченням, заснованим на ірраціоналізмі і містиці, що не відповідають духовним запитам людства.

Можна припустити, що освіта як частина культури за своїм громадським статусом і менталеутворюючими можливостями стає все більш порівнюваною з такими всеохоплюючими сферами духовного життя людства, як **наука і релігія**. Виступаючи в якості своєрідного сполучного «моста» між Знанням і Вірою, саме освіта, нехай і в досить далекій перспективі, зможе взяти на себе функцію їх інтеграції, об'єднати сутнісні особливості цих двох настільки несхожих нині, чи не діаметрально протилежних за своїм відношенням до Світу галузей людської розумової діяльності, в єдину цілісну систему світорозуміння, культури та творчого освоєння дійсності, в єдину систему творення все більш досконалого Світу.

Світу не тільки зовнішнього по відношенню до Людини і людства в цілому, але і, що особливо важливо, **світу**

внутрішньолюдського, індивідуально духовного. Того внутрішнього світу, який зумовлює в кінцевому підсумку головне – усвідомлення кожною Людиною всієї міри **абсолютного щастя буття**. Буття не тільки у вигляді свого земного, завжди обмеженого в часі і в просторі існування, але і буття воістину вічного в тій **духовній аурі людства**, у тому **ментальному духовному просторі**, які об'єктивно існують у вигляді специфічної суб'єктивної реальності, ще не пізнаної сучасним людством, але, безсумнівно, пізнаваною принципово...

Як бачимо, витoki сучасної світоглядної кризи, зумовленої розривом Знання і Віри, вельми серйозні. Але вже та обставина, що витoki найбільш проглядаються і усвідомлюються з позицій Освіти, з позицій **технологічно можливого** подолання цієї кризи засобами Освіти, свідчить про величезний перетворюючий потенціал освітньої сфери. Саме в цьому сенсі **витoki** кризи і Науки, і Релігії та навіть Освіти, за умови їх системного вирішення, можуть обернутися **передумовами справжнього тріумфу** освітньої сфери, що виводить її на передній план суспільної уваги.

Але яким чином Освіта може виконати цю свою глобальну, воістину рятівну світоглядну місію? Чи в змозі сучасна освіта впоратися з цим завданням цивілізаційного масштабу? Чому освіта все ще залишається осторонь від найважливіших світоглядних проблем світової цивілізації? Чому вона викликає все більше невдоволення практично у всіх країнах Світу? У чому суть світової кризи освіти, як її подолати?

Для відповіді на ці запитання необхідно визначити пріоритети сучасної освіти і способи їх реалізації в реальній освітній практиці. Розкрити недостатність цих пріоритетів, можливості (хоча б принципові) їх збагачення і перетворення.

При цьому не можна не враховувати, що криза – поняття багатовимірне. Освітня криза багатолика. У різних умовах, у різних країнах вона проявляється по-різному. Тому особливо важливо розкрити деякі інваріантні, глибинні підстави та механізми кризових явищ і розглянути принципові можливості їх подолання.

Синтез Знання і Віри повинен скласти основу **менталітету** і особистості, і соціуму, а формування і безперервне збагачення ментальності, орієнтація на досягнення ментальної сумісності людей, на конвергенцію і духовну інтеграцію народів все ще розділеного

Світу повинні стати основою цілепокладання, відбору змісту, методів і засобів освітньої діяльності на всіх щаблях освіти.

Тільки розуміння **головних цілей і надзавдань** освіти виправдовує, робить осмисленими і необхідними їх конкретизацію і деталізацію до рівня повсякденної педагогічної діяльності.

Реалізація цих цілей і завдань дозволяє розраховувати на подолання затяжної світової кризи освіти. Вона передбачає послідовний рух до інтеграції різних філософсько-освітніх доктрин, формування єдиного освітнього простору Світу, здійснення багатостороннього діалогу ментальностей і культур.

Глобальні світоглядні, людинотворчі функції, які покликані взяти на себе освіту майбутнього, її орієнтацію на формування моральних ментальних якостей людини і суспільства, її безпосередню і активну участь у залученні кожної людини до усвідомленої і щирою **Віри** у вищий **Сенс** свого земного існування і в можливість свого духовного продовження після фізичної смерті дозволяють припустити, що саме освіті належить в майбутньому стати **новою Релігією Світу**, повернути Людині втрачену **Віру**, без якої неможливі виживання і прогрес людства.

Ця Релігія може і повинна запропонувати людині не тільки нові, відповідні його розуму вищі моральні орієнтири і цінності земного буття, але і нове розуміння сенсу **духовного безсмертя**, безсмертя людської **душі** як втілення багатостороннього духовного світу людини, її добрих і корисних справ на користь людям, її ідей і задумів, її **Віри, Любові та Надії** [2].

Вирішення означених завдань системи освіти і реальної життєдіяльності людини в соціумі в сьогоденних реаліях вельми не прості. Але «людина не повинна скаржитися на свій час: з цього нічого не вийде; час поганий, ну що ж, на те людина живе, щоб зробити його кращим». «Починай же! Тільки цим ти зробиш неможливе можливим» (Карлейль).

Вихід із кризи кожному з нас треба знайти насамперед у самому собі – з виховання Волі, як діючої сили в життєдіяльності [5], яка бажає придбати, спожити або зробити, що вважає корисним для себе, чи потрібним, чи приємним, і не бажає протилежного тому. Хвилювання волі вимагають відповідної справи, тому воля пряміше є діяльною силою, у якої суттєва потреба – жити і діяти. Вона завідує усіма силами душі і тіла і усіма підручними засоби, які і пускає в хід,

коли потрібно. В її основі лежать *ревність* або завзятість, - спрага справи, а збудниками стоять при ній - *приємне, корисне і потрібне*, яких якщо немає, ревність спить і діяльні сили втрачають напругу, спадають. Вони підтримують бажання, а бажання розпалює ревність.

Хід розкриття цієї душевної сторони такий. У душі і тіла є потреби, до яких прижились і потреби життєві – сімейні та суспільні. Ці потреби не дають певного бажання, а тільки змушують шукати їх задоволення.

Що робити душі з цими бажаннями? Їй належить *вибір*, якому із бажаних предметів надати перевагу. За вибором відбувається *рішення* – зробити, або дістати, чи вжити обране. За рішенням робиться підбір *засобів* і визначаються спосіб і порядок виконання. За цим слідує, нарешті, справа у свій час і у своєму місці. Всяка, навіть найменша справа йде цим порядком. Це можете ви перевірити на будь-якій своїй справі. За звичкою іноді всі ці дії відбуваються миттєво, і за бажанням в цей час йде справа. Вибір, рішення і засоби беруться тоді з попередніх справ і окремого провадження не вимагають.

У старшій людині майже все робиться за звичкою. Рідко трапляється який-небудь захід чи починання, що виходять із звичайного порядку справ і знань. Так склалося, що життя вимагає відповідних для себе справ. Як вони повторюються часто, то звичайно звертаються до навичок, правил життя і характеру. Із сукупності всіх такого роду навичок, правил і порядків встановлюється спосіб життя відомої особи, як із сукупності сталих понять складається образ її думок і поглядів. Знаючи чийсь спосіб життя, можна вгадувати, що думає вона у той чи інший час і як поступить за відомих обставин.

Представником діяльного життя є *розсудливість*, яка є тим же розумом, тільки знаходиться на службі у волі. В уявній галузі розум вирішує, як і що є з існуючого, а в бажаною і діяльною - визначає, як і що потрібно робити, щоб було досяжним те, чого законно забажав. Коли звикне він визначати це як слід, так як людина справи свої веде завжди або здебільшого з успіхом, тоді йому справедливо приписується розсудливість – вміння з успіхом вести справи, правильно поєднуючи засоби з цілями і справи із зовнішніми обставинами.

Зі сказаного Вам неважко буде зробити висновок про природно-законну діяльність волі, яка, як бачите, є панею усіх наших сил і

всього життя. Її справа визначати образ, спосіб і міру задоволення бажань, породжуваних потребами або їх заміною, щоб життя текло належно, даючи спокій і радість живому. Є у нас, як згадувалося, потреби і бажання – душевні, тілесні, життєві і суспільні. Не у всіх вони однаково виявляються, тому що не у всіх однаково складається життя, в одного так, в іншого по-іншому. Справа людини визначити, як у своєму становищі може і повинна вона задовольняти свої потреби та бажання, пристосовувати відповідні до того способи і вести по них своє життя. Вести здравомишено за усталеною нормою своє життя з усіма справами її та починаннями – це є завдання бажаної або діяльної сторони нашого життя. Так би слідувало. Але розгляньте, що буває в реальній дійсності?

Все вищевикладене адресується новому поколінню – людям *третього тисячоліття*, в якому, треба сподіватися, не буде місця тим зловісним порокам, з якими стикається сучасна людина, сучасне людство.

Люди не будуть вбивати один одного ні кулею, ні бомбою, ні байдужістю, ні зрадою. Підуть у небуття війни та міжнаціональні чвари, голод, злидні, неграмотність і смертоносні хвороби. Зникнуть нікчемні ідеологічні доктрини та політичні ідіотизми, архаїчні релігійні забобони і церковні канони, займуть своє, суто допоміжне місце примітивні науково-технічні сурогати ілюзорного благоденства, згине назавжди недостойне людини односпрямоване прагнення до матеріального успіху, до грошей, влади, слави будь-якою ціною... Людина, врешті-решт, усвідомить свою приналежність до єдиної людської спільноти, нерозділення штучними кордонами, національними та державними амбіціями, ментальною несумісністю, неприпустимими, настільки різкими нині відмінностями в рівні дотримання громадянських прав і свобод особистості, матеріального добробуту та освіченості людей. **Вона усвідомлює себе невід'ємною складовою частиною природи, біосфери та ноосфери Землі** (В. І. Вернадський). Її природною турботою стане екологічна безпека Світу, збереження неповторної флори і фауни Планети – безцінної і вічної спадщини, що передається з покоління в покоління землян.

Так буде, **буде неодмінно**, якщо тільки збережеться саме життя на планеті Земля... Якщо сфера освіти рішуче відкине пануючу нині парадигму пасивно-споглядального **обслуговування** існуючих у Світі далеко недосконалих людських відносин і закріплення їх в

соціумі і перейде до парадигми випереджувального, активного **конструювання** нових відносин, гідних людини і заснованих на усвідомленій **Вірі** в її моральні начала, в її високий творчий потенціал, коли кожен креативно-орієнтований член соціуму не буде чекати подарунків від життя, а сам (за Толстим) буде робити життя.

Но и в этом, столь далеком от нас времени, **поиск смысла жизни** не исчезнет никогда. Смысла, оправдывающего появление человека в Мире, смысла, не уходящего вместе с физической смертью человека. Смысла бытия...

Образование призвано, **обязано уже сейчас** помочь человеку в этом, помочь ему познать себя, окружающий Мир, счастье самой жизни, счастье собственной **всесторонней самореализации**.

Але і в цьому, такому далекому від нас часі **пошук сенсу життя** не зникне ніколи. Сенсу, який виправдовує появу людини у Світі, сенсу, який не минає разом з фізичною смертю людини. Сенсу буття...

Відтак, освіта покликана, **зобов'язана вже зараз** допомогти людині в цьому, допомогти їй пізнати себе, навколишній Світ, щастя самого життя, щастя власної **всебічної самореалізації** [6].

Література:

1. Вересаев В. В. Живая жизнь: О Достоевском. О Льве Толстом. О Ницше. – М.: Республика, 1999. – 447 с.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. Иларион (Алфеев), митрополит. Как обрести веру / Митрополит Иларион (Алфеев). – М.: Эксмо, 2011. – 224 с.
4. Ильин И. А. Религиозный смысл философии. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 694 с.
5. Святитель Феофан Затворник. Что есть духовная жизнь и как на нее настроится? Собрание писем. – Москва, 2009. – 336 с.
6. Чернілевський Д. В. Духовна культура особистості: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк та ін. / За ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 460 с.

Яценко С. Л.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕРСОНОЛОГІЧНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ЛЮДИНУ

Сучасний політичний, соціально-економічний стан України, який суттєво впливає на становлення та розвиток національної системи освіти, вимагає звернення до духовності як визначальної особистісної якості людини, що характеризує її життєвий простір, професійну і громадську діяльність, перспективи на майбутнє. Демонстрація релігійних, політичних, культурних, мовних відмінностей громадян нашої держави часто набуває ознак деструктивності, що суперечить загальнолюдським гуманістичним нормам співіснування різних суб'єктів соціуму (держави, освіти, інших соціальних інститутів та людини). Домінування протягом досить тривалого часу предметного, а не процесуального, мотиваційного характеру навчання в українській системі освіти негативно вплинуло, на наше глибоке переконання, на забезпечення якісних змін в інтелектуальній, емоційній, вольовій та дієво-практичній, духовній сфері особистості. Загострення сучасної політичної кризи ґрунтується на слабкому усвідомленні індивідумом власної значущості у розбудові країни, відповідальності за її та своє майбутнє тощо.

Зазначене, на нашу думку, вимагає:

- вивчення особистості з точки зору особливого підрозділу в структурі академічної психології – персонулогії (від. англ. personality – особистість, індивідуальність) як дисципліни, що закладає фундамент для кращого розуміння людської індивідуальності шляхом використання різноманітних дослідницьких стратегій;
- окреслення поняття "особистість" як основної категорії в педагогіці та психології;
- визначення рівнів, на яких можливо здійснювати діагностичну, консультативну та корекційну роботу з різними суб'єктами навчання та професійної підготовки, а саме: *психофізичного*, що визначається сформованістю компонентів, які складають внутрішню фізіологічну

та психофізичну основу систем особистості, що розвивається; *індивідуально-психологічного*, який характеризує розвиток основних психологічних систем (пізнавальної, емоційної, вольової) людини; *особистісного*, що виражає специфічні особливості суб'єкта як цілісної системи, його відмінність від інших аналогічних на певному етапі розвитку; *мікрогрупового*, що окреслює особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії; *соціального*, який визначає форми взаємодії суб'єкта з більш широкими соціальними об'єднаннями і суспільством загалом [1, с. 7].

Звернемося до визначення сутності категорії особистості, яке формувалося, певним чином, всупереч домінуючій у радянській психологічній думці ідеї, що вона не є цілісністю, обумовленою генетично, виходячи з міркувань, що особистістю, не народжуються, особистістю стають [2].

Прихильники гуманістичної теорії навчання, не погоджуючись з таким тлумаченням, звертаються до досліджень персонології (особливо її гуманістичного напрям), здобутки якої є визначальними для окреслення феномена духовності. Аналіз положень теорії особистості був здійснений нами під кутом їх значущості для визначення основних принципів і умов становлення духовної сфери особистості.

Звертаючись до наукових поглядів Карла Роджерса, можна стверджувати, що його тлумачення особистості в термінах самості визначає її як організовану, довготривалу, що суб'єктивно сприймається, сутність, яка складає серцевину власних переживань, „кожна людина – острів всередині себе” [3, с. 60]. На думку видатного науковця позитивно налаштована людина здатна управляти не лише своїми емоціями та вчинками, але і несе природний потенціал творити добро, удосконалюючи суспільство і себе.

Гордон Олпорт вважав особистість відкритою системою, розвиток якої здійснюється у взаємозв'язку, взаємодії людини з іншими людьми і світом [4, с. 88]. Виходячи з цього положення, можна дійти висновку про взаємозумовленість духовного начала людини і соціуму, який має здатність трансформуватися під впливом діяльності його суб'єкта у визначеному напрямі.

Ерік Еріксона висунув положення про „ідентичність особистості” як головну властивість людини, що виявляється у її центрованості на собі, в ототожненні з соціальною групою та оточенням, у визначенні

цінності людини та її соціальної ролі [5], яка реалізується протягом життя, проходячи крізь психосоціальні кризи. Особливо актуальним сьогодні можна вважати твердження, що особистість та її духовна сфера є результатом подолання цих криз.

Джордж Келл розглядав особистість як притаманний кожному індивіду унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду. Реймонд Кеттел запропонував концепцію особистості, в основі якої поняття про ядро особистісної структури, що утворюється основними вихідними рисами. Альберт Бандура визначав особистість як складне утворення безперервного взаємовпливу індивіда, поведінки і ситуації. [6, с. 23].

Проаналізувавши ці визначення категорії особистості в контексті визначення сутності її духовної сфери, можна зробити висновок, що у переважній їх більшості :

- підкреслюється значущості індивідуальності або індивідуальних якостей та відмінностей, що визначають духовність особистості, завдяки яким людина відрізняється від усіх інших;

- особистість представляється у вигляді гіпотетичної структури або організації, як абстракція, на підставі висновків, отриманих у результаті спостереження за поведінкою людини, в якій виявляються її особистісні якості щодо реагування на добро і зло, гуманне і те, що суперечить йому і т.і.;

- підкреслюється важливість розгляду категорії особистості у співвідношенні з життєвої історією індивіду або перспективами розвитку всіх його сфер, де визначаючою є духовна;

- в еволюційному процесі характеризуються моральні якості суб'єкта, на які впливають внутрішні та зовнішні чинники, включаючи генетичну, біологічну схильність, соціальний досвід і обставини динамічного навколишнього середовища, що часто суперечить загальнолюдським нормам співіснування;

- особистість представлена тими характеристиками, які "відповідають" за стійкі форми поведінки, що забезпечує почуття неперервності у часі та просторі;

- у вивченні особистості дослідники спираються на принципи, що дають змогу зрозуміти людину як інтегроване ціле, в якому сприйняття залежить від навчання, як навчання пов'язане з мотивацією, як мотивація співвідноситься з розвитком і т.д. [6, с. 25].

Отже, до поняття "особистість" персонологія включила зовнішній, соціальний образ, якого набуває індивідуальність, коли виконує певні соціальні ролі, суспільне обличчя, звернене до оточуючих і поєднання найбільш яскравих і помітних характеристик індивідуальності, до яких віднесемо, насамперед, її духовність.

Розглянемо деякі напрями теорії особистості, які, на нашу думку, значно вплинули на визначення феномена духовності на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної теорії та практики. До таких віднесемо: психодинамічний (З. Фрейд); феноменологічний (К. Роджерс), соціально-когнітивний (А. Бандура та Дж. Роттер) гуманістичний (Е. Фромм, А. Маслоу). Цікавим у контексті досліджуваної проблеми вважаємо індивідуальну (А.Адлер), налітичну (К. Юнг), диспозиційну (Г. Олопорт) теорії особистості.

Теоретичним підґрунтям усіх персонологічних концепцій, що отримали розвиток у ХХ-ХХІ столітті, можна вважати психодинамічний напрям теорії особистості, засновник якого З. Фрейд створив концептуальну модель психічного життя та ввів в анатомію особистості три основних структури: Ід, Его і Суперего. Таке трискладове ділення особистості відоме як структурна модель психічного життя, хоча вчений вважав, що ці складові варто розглядати як певні процеси, а не як особливі "структури" особистості. Згідно з теорією З. Фрейда, мотивація будь-якої діяльності людини ґрунтується виключно на енергії збудження, що визначається її тілесними потребами, основна кількість психічної енергії, що виробляється організмом, спрямовується на розумову діяльність. Ця теорія практично виключає духовну складову особистості, її значення у розвитку та життєдіяльності людини. Але результатом її перегляду, попередником гуманістичної психології, можна вважати індивідуальну теорію особистості Альфреда Адлера, провідні положення якої стали передумовами нашого концептуального розуміння обставин розвитку духовної сфери особистості.

Значущим для вирішення проблеми визначення психолого-педагогічних засад духовності в контексті персонологічних уявлень про людину є тлумачення категорії «творча сила» як визначальної риси людини, усвідомленої активності особистості та її свободи, що впливає на кожную грань людського досвіду (пам'ять, уява, фантазія, мрія тощо) і забезпечує можливість керувати власним життям,

відчувати моральну відповідальність за наслідки своїх дій. "Творче "Я" формується, на думку А. Адлера, під впливом творчих здібностей особистості, яка народжується з унікальним генетичними можливостями і швидко набуває власного соціального досвіду. Цей процес, а також поведінка людини, яка має відповідати загальнолюдським нормам, зумовлюється соціальним контекстом, отже сутність природи людини можна досягнути тільки через розуміння соціальних відносин співробітництва, які, по суті, є продуктивними і вимагають від людини реалізації виключно позитивних особистісних якостей. Долучаємося до міркувань видатного персонолога щодо визначення категорії стилю життя "життєвого плану", що включає унікальне поєднання духовних рис, способу життя, поведінки та звичок, які створюють неповторну картину існування індивіда, що звучить в адлерівській концепції "Я" як чітке переконання, що люди є господарями власної долі. Розвиток сфери духовності, на нашу думку, пов'язаний з утвердження ідеї визначеного для кожної особистості *енергетичного рівня*, який установлюється в дитинстві, вар'юється у різних людей від активності до апатичності, відіграє як конструктивну, так і деструктивну роль тільки в поєднанні з соціальним інтересом. (Вислів "соціальний інтерес" походить від німецького неологізму *Gemeinschaftsgefühl* – терміна, значення якого не можна передати дослівно, означає щось на зразок "соціального почуття", "почуття спільності" або "почуття солідарності", членства в людському суспільстві, почуття ідентифікації з людством, схожості з кожним представником людської раси) [6, с. 166-167]. Отже, можна стверджувати, що індивідуальна психологія Альфреда Адлера стверджує ідею духовної гармонії, об'єднання і співробітництва людини і суспільства, для якої неприродним є стан конфлікту. Особливо актуально ця думка звучить сьогодні на тлі подій протистояння держав і людей, що є її громадянами.

Звертаючись до аналітичної теорії особистості, репрезентованої у нашому дослідженні поглядами Карла Густава Юнга, окреслимо значущість таких положень, як: індивід мотивований інтрапсихічними силами і образами, походження яких знаходиться у глибинах історії еволюції. Це природжене несвідоме містить і *духовний матеріал*, який має глибоке коріння і пояснює притаманне

всьому людству прагнення до творчого самовираження і моральної досконалості.

Важливим для розуміння психолого-педагогічних засад духовності у теорії К. Юнга є положення про розвиток кожної людини як унікального явища, що триває протягом життя і включає еволюційний процес *індивідуалізації та інтеграції* багатьох внутрішньо протидіючих особистісних сил і тенденцій. Цей процес передбачає у завершальному вираженні свідому реалізацію людиною своєї *унікальної психічної реальності*, повний розвиток всіх сфер особистості. Завдяки цьому вивільнюється енергія, необхідна для забезпечення *особистісного росту*. Результат здійснення індивідуалізації, К. Юнг називав *самореалізацією* і визначав її як завершальну стадію розвитку особистості, що може бути притаманна тільки здібним, високоосвіченим, моральним, позитивним людям, здатним не тільки адаптуватися у життєвому просторі, але й трансформувати його, створюючи певне продуктивне для розвитку всіх сфер особистості середовище.

Актуальними з точки зору проблеми, що нами розглядається, є погляди представників гуманістичної теорії особистості. Так, Еріх Фромм пояснював поведінку людини у контексті потреби, що існує у конкретний момент історії, а особистість визначав продуктом динамічної взаємодії між вродженими потребами і тиском соціальних норм [7]. Провідними положеннями його гуманістичної теорії особистості, яка визначає психолого-педагогічні засади духовності, вважаємо: визнання автономності та унікальності кожної людини, яка не втрачає почуття єдності з іншими людьми та суспільством; визначення категорії *позитивної свободи*, досягнення якої вимагає спонтанної життєвої активності; тлумачення закладених у природі людини унікальних екзистенційних потреб, які не мають нічого спільного з соціальними й агресивними інстинктами; визначення сутності конфлікту між прагненням свободи і безпеки як могутньої мотиваційної сили життєдіяльності.

Розглядаючи особистість як динамічну організацію конкретних психофізичних систем індивіда, котрі визначають характерну для нього поведінку і мислення, Г. Олпорт (диспозиційна теорія особистості) доводить, що така динамічна організація підтверджує положення про постійну еволюцію і зміну поведінки людини. *Концепція рис особистості* у теорії Г. Олпорта розглядає

особистість як таке, що включає єдність, структуру і інтеграцію всіх аспектів індивідуальності, що, в свою чергу, визначає своєрідність самої особистості. Як і Е. Еріксон в його концепції его-індетичності, Г. Олпорт вважав, що реалізація прагнення до самовдосконалення вимагає узагальненого почуття самості – пізнання самого себе, що стоїть над всіма іншими, синтезує їх, є суб'єктивною стороною "Я", яка усвідомлює об'єктивне "Я", співвідноситься з унікальною здатністю людини до самопізнання і самоусвідомлення власного «Я», його духовного начала.

Наші погляди у визначенні психолого-педагогічних основ духовності ґрунтуються також на теоретичних положеннях соціально-когнітивного напрямку теорії особистості, представниками якого є Альберт Бандура та Джуліан Роттер. Йдеться, насамперед, про пояснення, тлумачення поведінки людини в контексті складних взаємодій між внутрішніми явищами (віра, очікування, самосприйняття) і чинниками оточення. Характерною рисою соціально-когнітивної теорії є також положення про видатну роль унікальної здібності людини до саморегуляції, яка включає духовну сферу особистості, розглядається як здатність здійснювати певний вплив на власну поведінку.

Вагомий внесок у сучасне розуміння основ духовності особистості вніс представник когнітивного напрямку Джордж Келлі, який надавав особливого значення когнітивним процесам як основній рисі функціонування людини. Відповідно до його теоретичної системи, яка отримала назву *психології особистісних конструктів*, людина по суті – вчений, дослідник, який прагне зрозуміти, інтерпретувати, передбачати і контролювати світ своїх особистих переживань для того, щоб ефективно взаємодіяти з ними.

Резюмуючи вищесказане, можна стверджувати, що теоретичні напрямки персонології часто класифікуються в термінах трьох основних категорій: перша – психоаналіз – представляє людину як істоту з інстинктивними і інтрапсихічними конфліктами; другий напрямок в психології особистості – біхевіоризм – визначає людину як слухняну і пасивну жертву середовища, Наприклад Скіннер, розглядає навічання і досвід в якості головних фундаментальних блоків того, що ми визначаємо як особистість.

Гуманістична психологія – третій і самий новий напрям в персонології – пропонує протилежне тлумачення самої природи

людини, що ґрунтується на твердженні про інітенціальну позитивність і здатність до самовдосконалення. Наша власні міркування щодо психолого-педагогічних основ духовності ґрунтуються на ідеї гуманістичної психології і визнанні сутності людини, як такої, що постійно рухається у напрямку духовного зростання, творчості і самодостатності. Така людина здатна вільно обирати і розвивати індивідуальний стиль життєдіяльності, відповідати за власні вчинки і поведінку, продукувати високоморальні відносини у суспільстві, гармонізуючи, таким чином, сферу життєдіяльності.

Подальші перспективи у визначенні психолого-педагогічних засад духовності вбачаємо в теоретичному аналізі екзистенціональних поглядів представників гуманістичної психології (вітчизняних та зарубіжних).

Література:

1. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. / Е.И. Рогов – Москва: «Владос», 1996. – 528 с. – С. 7.
2. Леонтьев А. Н.. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политздат., 1977.
3. Рожерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестн. Моск. ун-та. – Сер.14. – Психология, 1990. – №2. – С. 58-65.
4. Психологія: Підручник / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.]. – 2-ге вид., стереотип. – К.: Либідь, 2000. – 558 с. – С. 88.
5. Эриксон Э. Юность и кризис: Пер. с англ. / Э. Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
7. Фромм Э. Человек для себя. Пер. с англ. / Э. Фромм. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

Лаппо В. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент
(Коломийський інститут ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»)*

ІНТЕРПРЕТУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК ПРОБЛЕМА СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Духовні цінності особистості становлять основу її світосприйняття та світорозуміння, від яких залежить вміння визначати власні життєві пріоритети. Відтак розвиток духовного світу людини значною мірою обумовлює формування та реалізацію її професійної діяльності.

Професійні якості сучасної молоді формуються у процесі навчання у вищому навчальному закладі, куди особа потрапляє, зазвичай, з уже сформованим світоглядом. Правильно сформований світогляд на основі загальноприйнятих соціальних морально-етичних цінностей є запорукою результативного навчання та подальшої реалізації отриманих знань. Водночас поширеним явищем є нерозуміння молоддю змісту духовної сфери людського буття та її окремих складових, спостерігається повна або часткова відсутність внутрішніх орієнтирів, що є наслідком недостатнього духовного розвитку. Отже, завданням вищого навчального закладу разом із формуванням професійних якостей є розвиток усталеної системи духовних цінностей у майбутніх фахівців.

Зважаючи на те, що духовні цінності є «вершинними» орієнтирами людства, доцільно вважати, що саме на особистісному рівні можливе продукування духовних цінностей. При цьому слід враховувати, що духовні цінності спочатку продукуються на суб'єктивному рівні особистості, поступово зростаючи за своїм значенням і, кінець кінцем, досягаючи об'єктивного загальнолюдського значення. Під «формуванням» духовних цінностей розуміємо не примусовий зовнішній вплив на особистість, а створення умов для її саморозвитку, самовдосконалення, залучення до духовно спрямованої навчально-виховної та перетворюючої діяльності. Завдяки цьому процесу, сформовані духовні цінності інтерпретуються в особистісні якості студентів і

мають знаходити прояв у вчинках, поведінці та діяльності людини. Об'єктивно існуюча система духовних цінностей має стати змістовно-психологічною основою духовного становлення особистості студента як суб'єкта духовно спрямованої діяльності та поведінки. Отже, духовні цінності у психолого-педагогічному значенні є особистісним надбанням і мають розглядатись як якості особистості, що регулюють його діяльність та поведінку [2, с. 27-29].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки ґрунтовно досліджено особливості та закономірності процесу формування духовності, духовних цінностей, ціннісних орієнтацій учнівської і студентської молоді (І. Бех, Є. Бондаревська, М. Боришевський, О. Вишневський, П. Ігнатенко, З. Карпенко, О. Олексюк, О. Сухомлинська, Г. Шевченко), світоглядний потенціал релігії як чинника духовного оновлення сучасної освіти (І. Андрухів, В. Варенко, М. Євтух, В. Жуковський, О. Климишин, В. Малахов, А. Погрібний, Г. Сагач, М. Швед, М. Чепіль та ін.). Аналіз наукового доробку вітчизняних науковців дозволяє визначити протиріччя між: потребою сучасного суспільства в особистості, яка володіє досвідом духовної самодетермінації, і недостатньою зверненістю системи освіти до виховання духовності на всіх етапах освітнього процесу; необхідністю посилення уваги з боку держави й суспільства до проблем виховання та ослаблення виховної функції школи; зростанням інформованості, освіченості сучасної молоді й недостатнім рівнем сформованості духовних цінностей випускників вищої школи; актуальністю педагогічної підтримки студентів у процесі формування духовних цінностей.

В означеному контексті на особливу увагу заслуговує питання про рівень обізнаності сучасного студентства зі змістом дефініції «духовні цінності». Адже не вірна інтерпретація є першою передумовою до значного зниження ефективності педагогічної діяльності спрямованої на формування духовної сфери особистості в умовах ДНЗ.

Із цією метою було організовано комплексне дослідження у Коломийському інституті ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». У дослідженні взяли участь 256 студентів I – II курсів, які опановують професії гуманітарного спрямування (історія, філологія, психологія).

Теоретичним підґрунтям для експериментального дослідження

нами обрано твердження класиків психолого-педагогічної науки О. В. Запорожця, О. М. Леонтьєва, згідно якого в основі розвитку особистості закладено неподільність інтелектуально-емоційного зв'язку – єдності знань і переживань [3 с. 207].

Водночас людина пізнає оточуючий світ не лише у формі споглядання, а й в процесі активної діяльності. Це зумовлює виокремлення структурних компонентів ціннісної сфери особистості:

- когнітивний – опанування знаннями про духовні цінності;
- чуттєво-емоційний – позитивне ставлення до змісту і проявів духовності у повсякденному житті;
- діяльнісний – здатність відображення внутрішнього духовного світу у різних видах діяльності.

При визначенні структурних компонентів керувались концептуальним положенням про діалектичну єдність інтелектуального й емоційного чинників свідомості. Адже без знань про сутність духовних цінностей неможливо сформувати певне ставлення до духовності. Водночас без емоційного сприйняття, позитивного ставлення та інтересу до духовної сфери виникнуть труднощі в опануванні знаннями. Цим зумовлено виокремлення когнітивного компоненту, що визначає опанування знаннями про духовні цінності як феномен людського буття.

Опановані уявлення й знання надають можливість сформувати власне ставлення щодо предмету пізнання. Складається емоційне (позитивне чи негативне) налаштування, утворюються суб'єктивні критерії оцінювання, що визначають ціннісні орієнтації. Отож, емоційний компонент передбачає позитивне ставлення до духовного самопізнання і самовдосконалення особистості.

Одержані знання й позитивне ставлення реалізуються на практиці. Відтак здатність відображати духовну спрямованість повсякденному житті зумовлює виокремлення діяльнісного компоненту.

Виокремлення компонентів об'єктивно зумовило функціонування моделі педагогічного впливу на інтелектуальну, чуттєву та практичну сфери життєдіяльності особистості.

Емпіричне дослідження відбувалось за допомогою анкетування, бесіди, методик «Незакінчене речення», «Поле асоціацій», контент-аналізу міні-творів студентів.

Запропонована респондентам анкета містила запитання як-от:

1. Які цінності називають духовними?
2. Які цінності ви вважаєте найголовнішими?
3. Які цінності стали вашим надбанням?
4. Якими цінностями ви прагнете оволодіти?

Спробуйте сформулювати визначення кількох духовних цінностей?

Матеріали анкет доповнювалися даними решти методів, залучених до дослідження. Аналіз здобутих результатів виявив, що серед цінностей, які студенти відносять до пріоритетних, першорядне місце займають морально – духовні якості людини. Зокрема, 74,1% опитаних назвали доброту, 61,2% - чесність, 34,5% - справедливість, 25,9% - щирість, 20,7% - порядність.

3-поміж цінностей, які мали дещо нижчий рівень, варто назвати любов (19,1%), людяність і взаєморозуміння (15,5%), вірність (13,8%), чуйність (12,1%), здатність до взаємоповаги (10,5%).

Із вибіркового бесід з майбутніми фахівцями, стають зрозумілими мотиви вибору ними пріоритетних цінностей. Більшість із них керується популярними думками про те, що ХХ століття характеризується інтенсивним наступом людини на природу, технократизмом, який спричинив негативне втручання людини в розвиток природи і породив низку екологічних проблем, і що ХХІ століття стане в історії людства періодом гуманітаризації всіх сфер суспільного життя та запобігання катастрофам глобального характеру. Слід зазначити, що лише незначна частина респондентів, надаючи перевагу духовно-моральним цінностям, орієнтується на іншого роду вартості. Так, лише 22,5% респондентів до пріоритетних цінностей відносять інтелектуальні якості і лише 5,2% - здоров'я людини.

Аналіз матеріалів анкетування свідчить, що вони здебільшого усвідомлюють себе, як особистості з властивими їм духовними цінностями, на яких ґрунтуються відносини з іншими людьми.

Водночас, не виявилося даних про самоусвідомлення студентів в ролі майбутніх фахівців – професіоналів. Тому, серед пріоритетних цінностей, не виявлено таких, що свідчили б про професійні орієнтири майбутніх фахівців та відповідні цінності (професійні знання, вміння та навички). Стосовно громадянського статусу молоді, то в матеріалах анкетування не було виявлено цінностей, які

характеризують громадянина України (знання історії та теорії національної культури, патріотизму).

Перелік цінностей, які, на думку студентів, стали їхніми надбаннями, показує, що в цьому аспекті респонденти досить скромно, об'єктивно та критично оцінюють себе. Так лише 31% опитаних вважають себе добрими, 27,6% - чесними, 25,9% - справедливими, 8,6% - людяними, 6,9% - порядними та відвертими. Значно менше студентів вважають себе чуйними, безкорисливими.

Відповідно поділилися і прагнення студентства. Зокрема 19% опитаних прагнуть інтелектуально розвиватися, 15,5% - мріють стати добрішими, 5,2% - духовно багатими, 12,1% – розвинути силу волі.

Значна частина опитаних була неспроможною визначити цінності, якими вони б хотіли оволодіти. Це свідчить про серйозні прогалини в організації самовиховання та профорієнтаційної роботи.

Найбільше занепокоєння викликає невміння студентів сформулювати визначення цілої низки духовних цінностей. При спробі визначити цінності морального змісту (сумління, жертвність, терпимість) 62 % респондентів вдавались до їх пояснення з релігійних позицій.

Дослідження продемонструвало переконання молоді у тому, що духовність як особистісна якість невід'ємна від релігійності. У цьому переконано 94 % опитаних.

Студентам було важко із чітким визначенням понять «гідність», «шляхетність», «великодушність». Щоправда свою неспроможність у визначенні вони намагались компенсувати різноманітними прикладами з історії і літератури, які ілюстрували означені цінності. Значна частина анкетованих вдалась до прикладів з християнської традиції.

Результати дослідження засвідчують обізнаність студентської молоді з різноманітними аспектами духовної сфери та їх прагнення до духовного самовдосконалення. Водночас їм важко інтерпретувати зміст значної кількості духовних цінностей. Студентам складно пояснити прояв духовного світу людини у повсякденному житті. Практично всі опитані не здатні відокремити духовність від релігійності.

Проблема інтерпретації духовних цінностей у студентському віці актуалізує потребу у системі педагогічних заходів інтегрованих у

навчально-виховний процес вищої школи. Насамперед це заходи спрямовані на:

- пошук істини, переживання краси, прагнення до добра;
- індивідуальну виразність двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання та соціальної потреби – діяти на благо інших;
- спрямованості інтересів та нахилів студента до пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей;
- творчої самореалізації особистості;
- проникливого розуму, гармонійних почуттів і твердої волі;
- утвердження моральних установок, громадянськості;
- компетентності (професійності), віри у світлі ідеали та почуття відповідальності за все, що відбувається навколо людини.

Відповідно до означених завдань подальшого вивчення потребують питання реалізації духовного розвитку у низці напрямів, а саме:

1. Розумовому розвитку – у вигляді системи мобільних знань та гнучких методів здобуття й критичного осмислення цих знань, що уможлиблює адекватне оцінювання дійсності в органічній єдності з засвоєними цінностями та продуктивну реалізацію професійних завдань, розв'язання життєвих проблем;

2. Моральному розвитку – як втілення змісту моралі та інших суспільних регулятивів у свідомість і поведінку особистості, що є основою для соціальної регуляції життєдіяльності;

3. Естетичному розвитку – як втілення естетичних ідеалів у свідомість і поведінку особистості, що забезпечує естетичну оцінку подій та естетизацію життєдіяльності.

Планування й реалізація перелічених заходів першочергово орієнтована на те, щоб кожен студент мав змогу духовного зростання, що передбачає удосконалення когнітивної, чуттєво-емоційної сфер, формування потреби у цілеспрямованому пізнанні та утвердженні загальнолюдських духовних цінностей в особистому житті і майбутній професійній діяльності.

Література:

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Гроф С. М. Духовный кризис: статьи и исследования / С. М. Горф. – М.: Просвещение, 1995. – 424 с.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Полтавська Н. А. Сутність та структура духовних цінностей / Н. А. Полтавська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К.–Запоріжжя, 2001. – Вип. 20. – С. 25 - 28.
5. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти: монографія /А.О. Ярошенко. - К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

Космачева Н. В.,
кандидат педагогических наук, доцент
(Московский государственный областной
социально-гуманитарный институт, Россия, г. Коломна)

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Несмотря на то, что духовно-нравственное воспитание выделено приоритетным в образовании на государственном уровне уже несколько последних лет, образовательные учреждения с решением данной проблемы справляются слабо. Отчасти это связано с тем, что общество все еще находится в поиске духовно-нравственных ориентиров. Кроме того, не у всех педагогов сложилось ясное представление о том, как следует осуществлять процесс духовно-нравственного воспитания в современных условиях поликультурного российского общества. Также причиной слабых результатов можно считать непонимание и отсутствие поддержки со стороны родителей в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. Это можно объяснить тем, что детство и юность молодых родителей проходило во время духовно-нравственного вакуума 90-х годов, когда прежняя идеологическая система была отвергнута, а взамен ничего предложено не было. Свою роль играют и СМИ, которые часто перечеркивают систему ценностных ориентиров, предлагаемую детям в школе, пропагандируя прямо противоположное.

Все это говорит о том, что только образовательные учреждения данную проблему решить не в силах. Отрадно видеть, что активное участие в решении проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи принимают религиозные организации, в особенности Русская Православная Церковь. Иногда мы можем

слышать возмущенные реплики: «что Церковь лезет в образование?», «Церковь отделена от государства, поэтому не должна вмешиваться в школьное образование». Церковь не «лезет» в образование и воспитание молодежи, а участвует в воспитании, влияет на процессы воспитания там, где речь идет о спасении души. Но почему так громко сегодня звучит Ее голос? Возможно потому, что Она чувствует грань, перешагнув за которую Россия уже не сможет «подняться с колен». Церковь видит в этом свою миссию, предлагает опыт воспитания детей и молодежи, основанный на традиционных ценностях выработанных родной культурой, как выход из духовно-нравственного кризиса российского общества. «Верит человек или не верит, это одно, – подмечает профессор В. Ю. Троицкий, – но если он культурный человек, он должен понимать, что Православие – лоно, в котором выросла вся наша культура...» [1, с. 266-267]. Русская культура выростала на системе ценностей запечатленных в Православии – честь, правда, верность, соборность, служение, самоотверженность, ответственность, любовь, свобода как дар Божий.

Образование должно транслировать родную культуру, передавать систему ценностей, заложенных в культуре. Православие – культуурообразующая религия России. На основе Православия рождается культура, которая возвышает душу человека, побуждает его к нравственному самосовершенствованию. Это культура, в которой запечатлена система духовно-нравственных ценностей, стоящей на *неизменном* в веках законе – законе Божиим. Приобщая детей к родной культуре и традициям, знакомя их с отечественной историей, но, при этом, не обращаясь к основам православной веры и истории Церкви в России, мы способствуем поверхностному, частичному приобщению. Подобная позиция односторонне характеризует сущность событий и явлений, не раскрывает их полноту, а чаще показывает всего лишь форму, внешний вид. При таком подходе весьма трудно раскрыть сущность и значимость таких духовно-нравственных ценностей как верность, целомудрие, соборность, служение, самоотверженность, жертвенность и др. Возможно, поэтому в современном обществе данные ценности для многих не имеют значения.

Следует заметить, что все традиционные религии России, имея некую консервативность, верно хранят систему ценностей

неизменной. В то время, как светское общество, выделяет и трактует ценности в зависимости от смены власти и политических программ, научно-технического прогресса, появления новых философских течений и психологических теорий и др.

Многонациональность и многоконфессиональность страны не может стать препятствием для сотрудничества государства и религиозных организаций. Традиционные религии всегда найдут общий язык друг с другом, поскольку имеют сходные заповеди (уважай человека, не воруй, не вреди, не развратничай и т.п.) и являются сердцем народов, мирно сосуществовавших столетия, обладающих общими интересами и одним Отечеством. В связи с этим нам кажется очевидной необходимость решения проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи совместными усилиями государственных структур и ревностных хранителей духовно-нравственных ценностей – традиционных религиозных организаций России. Ниже рассмотрим формы и варианты такого сотрудничества.

Активное участие в сотрудничестве государства и религиозных организаций в вопросах духовно-нравственного воспитания детей и молодежи принимает Международная общественная организация Всемирный Русский Народный Собор (*далее – ВРНС, Собор*). В его работе традиционно принимают участие руководители государства, министры РФ, руководители палат Федерального Собрания РФ и другие представители всех ветвей государственной власти страны, лидеры общественных объединений, высшее духовенство традиционных религий России, военнослужащие всех силовых структур РФ, деятели науки, образования и культуры, профессорско-преподавательский состав, студенты и учащиеся учебных заведений страны всех уровней, делегаты русских общин из ближнего и дальнего зарубежья, многочисленные представители молодежных объединений и ветеранских организаций [2].

Региональные отделения Собора созданы во многих городах и регионах России (Арзамас, Архангельск, Белгород, Волгоград, Калининград, Рязань, Саров, Смоленск, Республика Коми и другие). В настоящее время создаются отделения Собора в г.г. Владивосток, Санкт-Петербург и Ставрополь.

Повестки дня Соборных съездов посвящаются актуальным вопросам духовного возрождения и развития России, русского

народа, утверждения православной веры, духовным источникам побед народа в Великой Отечественной войне и других войнах за свободу и независимость Родины, нравственным аспектам развития экономики, образования, воспитания и единства народа и др. По результатам работы каждого Соборного съезда принимается Соборное слово, а также отдельные Программные документы и резолюции по наиболее важным обсуждаемым вопросам, которые направляются в соответствующие структуры государственной власти для дальнейшей реализации [2].

Основными формами работы между Соборными съездами являются Соборные встречи, Соборные слушания (чтения), научно-практические Соборные конференции, «круглые столы», посвященные актуальным проблемам российской действительности и российского общества, в том числе и проблемам духовно-нравственного воспитания.

Традиционной формой сотрудничества Церкви и государства стало проведение Международных Рождественских образовательных чтений, проходящих ежегодно в январе в Москве. В рамках чтений работают несколько направлений, затрагивающих обсуждение вопросов духовно-нравственного воспитания («Церковь и наука: пути взаимодействия», «Миссия и образование», «Церковь, государство, общество», «Церковь и молодежь», «Церковь и культура» и др.), с обширной программой конференций, секций, семинаров, тренингов и мастер-классов. В течение года в различных областях России также проходят образовательные чтения посвященные вопросам духовно-нравственного воспитания детей и молодежи местного значения.

Религиозные организации в лице представителей епархиальных отделов религиозного образования Русской Православной Церкви совместно с Министерством образования РФ и областными Министерствами образования заключают соглашения о сотрудничестве в целях образования и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, формирования у обучающихся целостного мировоззрения, представления о православной культуре, как о важнейшей составляющей российской и мировой культуры, развития духовно-нравственного просвещения и культурно-педагогических традиций в системе образования.

Указанное сотрудничество может включать:

- сотрудничество в решении вопросов обеспечения прав граждан на свободное и добровольное приобщение их детей к ценностям и традициям православной культуры в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях (дошкольные образовательные учреждения, гимназии, школы, колледжи, ВУЗы) с учетом законных интересов и прав представителей других религиозных организаций и нерелигиозной части общества;

- сотрудничество при разработке и реализации ведомственных и областных целевых программ по духовно-нравственному, патриотическому, гражданскому воспитанию и просвещению детей и молодежи;

- сотрудничество в решении организационных вопросов, связанных с преподаванием предметов по православной культуре в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях, развитием их учебно-методического обеспечения и научно-педагогической базы, подготовкой, повышением квалификации и получением рекомендаций педагогами, желающими преподавать данные предметы;

- сотрудничество в проведении экспертизы содержания учебников и образовательных материалов, предназначенных для преподавания предметов по православной культуре в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях;

- сотрудничество в организации деятельности негосударственных общеобразовательных учреждений, учрежденных Стороной соглашения или действующих при ее участии, их интеграции в систему образования, развитии взаимодействия с государственными и муниципальными общеобразовательными учреждениями в проведении просветительской работы по вопросам обучения, гражданского, патриотического, духовно-нравственного воспитания обучающихся;

- сотрудничество в проведении научно-практических и просветительских конкурсов, конференций и других мероприятий для обучающихся и педагогических работников, в том числе на базе религиозных организаций Русской Православной Церкви в данном регионе (монастырей, духовных образовательных учреждений и др.);

- сотрудничество в недопущении внедрения деструктивных религиозных и экстремистских организаций в образовательные учреждения, в ученические и студенческие сообщества;
- содействие сотрудничеству образовательных учреждений профессионального религиозного образования, расположенных на территории региона, с государственными и муниципальными образовательными учреждениями разных типов и видов по вопросам научно-образовательной деятельности, возрождения отечественных традиций духовно-нравственного образования и воспитания, подготовки педагогических кадров;
- анализ и обобщение опыта совместной работы в области образования, духовно-нравственного просвещения обучающихся, размещение информации о сотрудничестве в средствах массовой информации;
- объединение усилий в пропаганде здорового образа жизни, укреплении семьи, улучшении демографической ситуации;
- содействие родителям и педагогическим работникам в организации занятий, внеклассных и внешкольных мероприятий, направленных на духовно-нравственное, патриотическое и гражданское воспитание детей и молодёжи;
- сотрудничество в организации и деятельности координационных советов, рабочих групп, проведении мероприятий по согласованным планам с участием представителей органов власти и местного самоуправления, научной, педагогической общественности и родителей обучающихся по вопросам обучения и воспитания, духовно-нравственного просвещения, защиты традиционных семейных ценностей, профилактики среди детей и молодежи социальных отклонений (наркомании, алкоголизма, половой распущенности, преступности, экстремистских проявлений, бродяжничества и т. п.) [3].

Представители Центрального духовного управления мусульман России «Шейх-ислам», Департамента социальной благотворительной и духовно-просветительской деятельности Совета муфтиев России и др. также принимают участие в решении проблем духовно-нравственного воспитания. Заключают подобные соглашения о сотрудничестве с Министерствами образования (РФ и областных).

Таким образом, проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи удастся эффективно решить лишь благодаря сотрудничеству государства и религиозных организаций.

Литература:

1. Троицкий В. Ю. Слово и культура. 30 статей о слове, словесности, образовании, воспитании и культуре. – М.: Издание Свято-Алексиевской Пустыни, 2010.
2. Через духовное обновление к национальному возрождению. Сборник Соборных слушаний ВРНС. – М.: МОО «Всемирный Русский Народный Собор», 2012.
3. Режим доступа: http://iemp.ru/main_news.php?ID=3411 (дата обращения 5.09.2013)
4. Редим доспуту: <http://media.otdelro.ru> (дата обращения 5.09.2013)
5. Режим доступа: <http://rostoveparhia.ru> (дата обращения 5.09.2013)
6. Режим доступа: <http://ruimvd.ru/vstrecha-imama-sobornoj-mecheti-g.-rostova-na-donu-bikmaeva-nailya-dzhafarovicha-s-kursantami-2-4-kursa-i-kursa-n.html> (дата обращения 5.09.2013)
7. Режим доступа: http://ruskline.ru/news_rl/2013/06/29/gosudarstvo_i_cerkov_budut_rasshiryat_sotrudnichestvo_v_dele_duhovnonravstvennogo_vospitaniya/ (дата обращения 5.09.2013)

Вознюк О. В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ ЕВОЛЮЦІЇ ЛЮДСЬКОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ

Як відомо, процес виховання – система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, на засвоєння дитиною загальноприйнятих у суспільстві норм поведінки. Відповідно до Ю. К. Бабанського, термін "виховання" вживається в педагогічній науці в чотирьох значеннях (які реалізують загальноприйняті чотири методологічні площини): 1) у широкому соціальному, йдеться про виховний вплив на людину всього суспільства і всієї дійсності, яка містить в собі не лише позитивну спрямованість, а й конфлікти та протиріччя; тут особистість може не тільки формуватися під впливом соціального середовища, а й деформуватися, або, навпаки, загартуватись у боротьбі з труднощами, "робити саму себе"; 2) у широкому педагогічному, коли мається на увазі виховання в діяльності шкіл, технікумів, університетів та інших закладів, де

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

персонал керується педагогічною теорією та її практичними методичними рекомендаціями; 3) у вузькому педагогічному, коли виховання є цілеспрямованою виховною діяльністю педагога (наприклад, класного керівника в школі, куратора в вищому навчальному закладі), щоб досягти певної мети в студентському колективі; 4) у гранично вузькому, коли педагог або батько вирішують конкретну індивідуальну проблему виховання або перевиховання (наприклад, у юнака прагнуть виховати чесність, ввічливість).

Процес виховання пов'язаний із навчанням. При цьому у той час як перше апелює до підсвідомо-емоційно-мотиваційного, то друге – до свідомо-інструментально-вольового аспекту психічної діяльності людини. Розвиток виховання має розглядатися у діалектичній єдності з навчанням у контексті універсальної парадигми розвитку, яка узагальнює погляди на категорію розвитку, зокрема й розвитку особистості та виражає універсальну схему будь-якого руху, зміни, один з виявів котрої ілюструється “законом паралелізму”, який сформулював К. Кільмайєр і який Е. Геккель назвав “біогенетичним законом. Цей закон втілюється в “явищі періодичного повторення подібних геоморфологічних ситуацій”. У психології сформульований принцип гетерохронності біологічного, психологічного та соціального розвитку особистості.

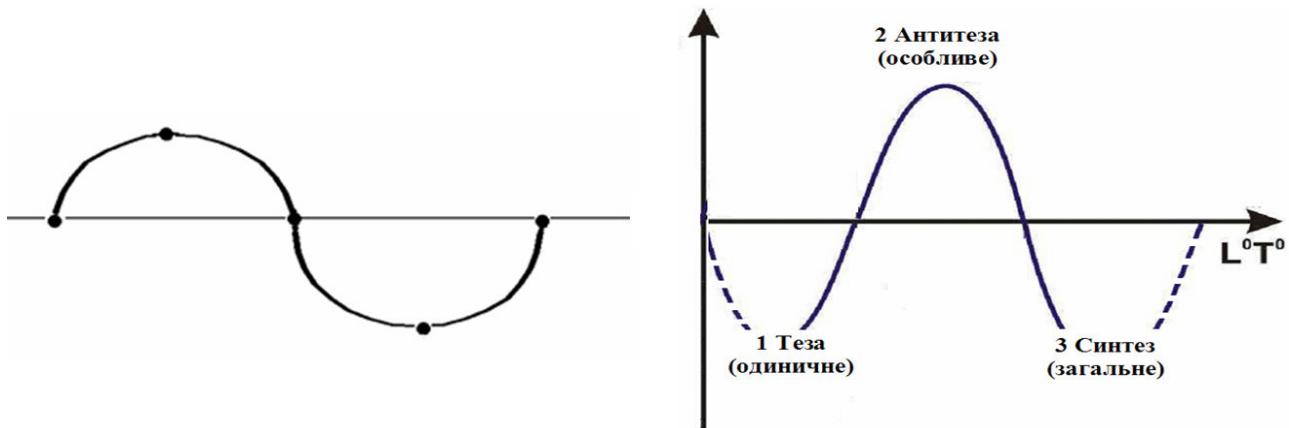
Основна характеристика світу, в якому ми живемо, – його двоїстість, роздільність на праве та ліве, світле та темне, добро та зло... Загальна дихотомія, бінарне членування явищ і предметів нашого світу – чи не єдина його особливість, котру важко заперечити. Дуалістичність є концептуальною основою кожного руху, зміни, розвитку, оскільки дуалізм відбиває стани нерівності, невідповідності, неоднаковості, протиріччя, що передбачає взаємовплив, взаємодію, рух як результат та спосіб реалізації цих станів. Дуалізм відображає джерело руху та розвитку – боротьбу протилежностей. У найбільш загальному, схематичному вигляді ця боротьба простежується у формі розвитку діалектичного протиріччя “в самій сутності всіх предметів”, яке проходить наступні фази свого розвитку: тотожність, відмінність, протилежність нова тотожність.

Таким чином, ми маємо процес розчленування (порушення) стану цілісності (тотожності протилежностей) предметів та явищ у їх розвитку і, в кінцевому підсумку, поновлення даної цілісності на більш високому еволюційному витку. Ця гегелівська схема цілком діалектична. Гранично просто вона ілюструється висловом Г.В. Плеханова, який зазначав, що *будь-яке явище, розвиваючись до кінця, перетворюється на свою протилежність; але оскільки нове, протилежне першому, явище також у свою чергу перетворюється на свою протилежність, то третя фаза розвитку має формальну схожість з першою* [9, с. 693].

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*

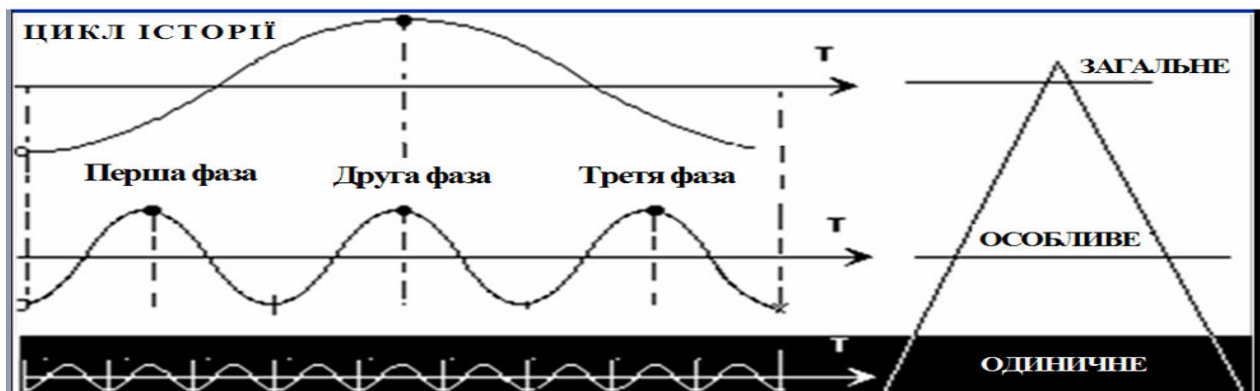
Ця схема розвитку діалектичного протиріччя, яка фіксує повторювану (циклічну) зміну двох протилежних станів – цілісності та дискретності – універсальна. Як писав П. К. Анохін, “з широкої біологічної точки зору, як і з точки зору філософського аналізу ролі просторово-часової структури світу, рух матерії за послідовними ритмічно повторюваними фазами є універсальним законом, що визначає основну організацію живих істот на нашій планеті” [1, с. 14-15].

Тріадна модель руху *постає універсальною моделлю реальності*, фундаментальною характеристикою якої постає рух, зміна, що здійснюється принципово як коливально-хвилястий процес, аналіз якого на рівні найпростішої синусоїдальної моделі руху як тріадної сутності дозволяє побудувати "універсальну мову", котра, на думку академіка Л.І.Мандельштама, дозволяє синтезувати універсальні знання:



1. Синусоїдальні моделі руху

Розглянуті моделі реалізуються у феномені фрактально-голограмної вкладеності різних історичних циклів розвитку різних предметів та явищ та їх відповідності методологічним рівням аналізу дійсності (загальному, особливому та одиничному):



*2. Ілюстрація феномену фрактально-голограмної
вкладеності різних циклів розвитку*

Важливо, що **фундаментальний механізм розвитку** розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається. При цьому, відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним й тим самим: старе при цьому не просто відкидається чи знищується, але, висловлюючись мовою філософії, "знімається", коли позитивні його боки, моменти зберігаються в новій більш довершеній якості у площині нової цілісності.

Зміст універсальної парадигми розвитку реалізується відображений в сфері вищих психічних процесів людини, а саме на рівні взаємодій **півкуль головного мозку**, що функціонально доповнюють і послідовно змінюють одна одну в процесі їх роботи. Права півкуля функціонує в аналоговому, симетричному, "синхронічному" режимі, відображаючи світ за принципом "все у всьому", зближуючись з циклічним детермінізмом і співвідносячись з таким видом матерії, як поле, що характеризується властивістю континуальності. Ліва ж півкуля, навпаки, працює в дискретному, "діахронічному", лінійному "просторі" психіки людини, зближуючись з принципом лінійного детермінізму і співвідносячись з таким видом матерії, як речовина, якій притаманна властивість дискретності. *В онто- і філогенезі живих істот спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється* [10, с. 23].

Цей процес реалізується у ході розвитку людини, яка перетинає так звані точки біфуркації (сенситивні періоди), де вона виявляється нестійкою та чутливою до впливу зовнішнього середовища. Можна говорити про три таких періоди: *теза*: в віці 2–3 та 7 років (парапубертатний), *антитеза*: від 12 років (пубертатний), *синтез*: у похилому віці (клімаксічний).

Суттєво, що права півкуля, яка функціонально є більш прадавньою, ніж ліва, виявляє більшу генетичну обумовленість на відміну від лівої. Праву півкулю при цьому можна співвіднести з інстинктивно-підсвідомою стороною психічної діяльності. Ліву півкулю, яка характеризується вербально-логічною стратегією обробки інформації, слід зіставити з особистісно-свідомим аспектом психіки.

Таким чином, можна припустити, що еволюція людини як в онто-, так і філогенезі проходить від її інстинктивно-підсвідомого правопівкульового до особистісно-свідомого лівопівкульового аспекту. *На рівні матерії цей рух відбивається у вигляді розвитку Всесвіту від його польового (потенційно-ймовірнісного) до речовинного (актуально-дійсного) аспекту, від мікросвіту*

до макросвіту, а від нього до їх синтезу.

У межах феномену взаємного обертання симетрії та асиметрії можна аналізувати **теорію поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперина**, яка розглядає механізм взаємного переходу внутрішньої та зовнішньої сторін психічної діяльності в процесі онтогенетичного розвитку, та інші подібні теорії. Вищевикладена закономірність формування розумових навичок, що розглядається в контексті діяльнісного підходу, є універсальною, вона відповідає загальнолюдським, етноспецифічним закономірностям, таким, як формування цілепокладаючих механізмів як в межах окремого індивіду, так і всього суспільства.

Д. Б. Ельконін показав, що через певні проміжки часу у процесі розвитку індивіда має місце чергування фаз мотиваційно-потребної та операціонально-технічної сфер особистості, коли за діяльністю по орієнтації у системі відношень (що можна співвіднести з правопівкульовою психікою) слідує діяльність, в якій спостерігається орієнтація у способах використання предметів (лівопівкульова психіка).

У цілому можна зробити важливий висновок, що відповідає нещодавно відкритому факту: *в соціально-психологічному житті суспільства спостерігаються періодичні процеси – коливання між пануванням настроїв, типових для лівої (20-25 років) і правої (20-25 років) півкуль* [13].

Зазначимо, що часовий проміжок цих коливань відповідає циклу існування одного покоління. Такі цикли вдалося простежити (на кількісному рівні) безпосередньо на матеріалі соціально-психологічного клімату суспільства, а також за допомогою аналізу тих сфер, які піддаються впливу цього процесу – стилів архітектури, музики, моди та ін.

Вищевикладені роздуми, згідно з нашим глибоким переконанням, дають змогу зробити висновок про існування універсальної парадигми розвитку, в межах якої матеріальне й ідеальне, живе і неживе, соціометричний та антропометричний підходи до аналізу світу, індивідуальне і соціальне... виявляються методологічно ізоморфними, що збагачує аргументи на користь філософського принципу єдності світу.

Універсальна парадигма розвитку, яку ми розробляємо, постає **важливим методологічним підґрунтям, узагальнюючим принципом аналізу багатогранних феноменів нашого світу**, універсальним методологічним принципом, згідно з яким розвиток будь-якого предмета чи явища є інваріантним, тобто перебігає по універсальним фазам і реалізує універсальні, тобто загальні для всіх предметів і явищ принципи, що дозволяє проводити узагальнення у тих чи інших системах знань, теоретичних побудовах.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

Такий підхід дозволяє, наприклад, розв'язати фундаментальну **проблему класифікація видів діяльності**. Теорія діяльності вітчизняної психолого-педагогічної школи виділяє декілька видів діяльності. Відповідно, можна говорити про розуміння онтогенетичної траєкторії діяльності: гра → навчання → праця (О. М. Леонтьєв). Загалом, виокремлюють такі види діяльності, як гра, навчання, пізнання, мислення, праця, спілкування, мовлення, життєво-практична діяльність та ін. (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв й ін.).

Відтак, актуальним є завдання класифікувати види діяльності та диференціювати найбільш фундаментальні з них, оскільки мислення, спілкування, навчання, пізнання присутні у грі та праці наскрізним чином. Саме універсальна парадигма розвитку дозволяє зрозуміти, що діяльність як діалектична категорія виявляє три етапи саморозгортання: **гра** (діяльність, яка не спрямована на досягнення прагматичних цілей та існує заради себе як суб'єкт-суб'єктний феномен) → **праця** (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, що виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер) → **творчість** (діяльність, яка повторює гру, але на вищому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості". Такий же процес спостерігається у контексті розвитку праці та дозвілля.

Відтак, якщо гра постає **процесуальною** категорією, а діяльність – **продуктивною**, то творчість поєднує процес та результат, коли, відповідно до Е. Фромма, критерієм творчості постає не якість результату, а характеристики і процеси, що активізують творчу продуктивність.

Зазначена діалектична схема (теза – антитеза – синтез) відповідає принципу вікової періодизації Д. Б. Ельконіна як зміни провідної діяльності:

Таблиця 1.

*Вікова періодизації, за Д. Б. Ельконіним,
відповідно до розвитку провідної діяльності*

| Віковий період | Провідна діяльність | Система стосунків | Діалектична стадія |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Вік немовляти | Спілкування з дорослими | Людина-людина | Теза |
| Раннє дитинство | Предметна діяльність | Людина-предмет | Антитеза |
| Дошкільний вік | Гра | Людина-людина | Синтез |
| Молод. шкільний вік | Навчальна діяльність | Людина-предмет | Теза |
| Підлітковий вік | Спілкування з однолітками | Людина-людина | Антитеза |
| Юність | Навчально-професійна діяльність | Людина-предмет | Синтез |

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

Гра та творчість постають спонтанною активністю, умовою для якої, як пише Е. Фромм, є визнання цілісності особистості, коли різні сфери її життя сполучаються в єдине ціле. При цьому головна складова такої спонтанності, як вважає Е. Фромм, – це любов, яка передбачає не розчинення людського "Я" в іншій людині і не володіння нею. Любов має бути добровільним союзом з оточуючим світом на основі збереження своєї особистості. Саме у цій полярності і полягає динамічний характер любові: вона зростає з прагнення подолати окремість і веде до єднання, але не знищує індивідуальності.

При цьому іншою частиною спонтанності постає праця, але не вимушена діяльність з метою позбавитися самотності і не така дія на природу, при якій людина, з одного боку, панує над нею, а з іншого – приклоняється перед нею і поневолюється продуктами власної праці. Праця має бути творчістю, що сполучає людину з природою в акті творіння. Таким чином, спонтанність, затверджуючи індивідуальність особистості, в то й же час сполучає її з людьми і природою. Основна суперечність, властива свободі, – народження індивідуальності і біль самотності – вирішується спонтанністю всього життя людини.

Відтак, як пише Е. Фромм, у акті спонтанної діяльності індивід поєднується зі світом. Але його особистість не тільки зберігається, вона стає сильнішою, оскільки особистість є сильною через те, що вона є діяльною, коли привласнення певних об'єктів, маніпулювання ними теж не підсилюють особистість: якщо ми щось використовуємо, воно не стає нашим тільки тому, що ми його використовуємо. Нашим є тільки те, з чим ми істинно пов'язані своєю творчою діяльністю. Звідси випливає орієнтальний висновок, що важливою є сама діяльність, а не її результат. У нашому суспільстві, як пише Е. Фромм, прийнятим є протилежне переконання: ми виробляємо цінності не для задоволення конкретних потреб, а для абстрактної мети продати свій товар; ми переконані, що можемо купити будь-які матеріальні або духовні блага і ці блага стануть нашими без творчого зусилля, пов'язаного з ними. Так само наші особисті якості і плоди наших зусиль ми розглядаємо як товар, який можна продати за гроші, за престиж або владу. При цьому центр тяжіння зміщується із задоволення творчою діяльністю на вартість готової продукції; і людина втрачає єдине задоволення, при якому могла б відчувати справжнє щастя, – насолоду процесом творчості. Людина, таким чином, як пише Е. Фромм, повне за примарою, за ілюзорним щастям на ім'я Успіх, який кожного разу залишає її розчарованою.

Висновок Е. Фромма такий: якщо індивід реалізує своє "Я" в спонтанній активності і таким чином пов'язує себе зі світом, то він вже не самотній:

індивід і навколишній світ стають частинами єдиного цілого: людина займає своє законне місце в цьому світі, і тому зникають сумніви щодо сенсу життя. Ці сумніви виникають з її ізольованості, зі скутості життя; якщо людина може жити не примушено, не автоматично, а спонтанно, то сумніви зникають. Людина усвідомлює себе як активну творчу особистість і розуміє, що у життя є лише один сенс – саме життя [14, с. 217-219].

Цей висновок має великі освітні наслідки, оскільки спрямовує розвиток людини на досягнення творчого рівня життєвої активності та допомагає з'ясувати сутнісні ознаки творчості, яка як надситуативна, спонтанна сутність постає парадоксальним феноменом, що виявляється у контексті синергетичного механізму реалізації руху та розвитку.

Відтак, *становлення й розвиток особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції. Тут адаптація реалізується як інтегративний процес, індивідуалізація – як процес розщеплення соціальної цілісності, а інтеграція – як повторення початкової фази, але на більш високому рівні розвитку.

У зв'язку з цим відзначимо, що, як писав Л. С. Виготський, в дитячому віці свідомість дитини характеризується недиференційованістю і несамостійністю психічних функцій, що є у зазначений період залежні від сприйняття, в контексті якого вони і діють (пам'ять у формі пізнавання; мислення у формі афективно забарвлених вражень, в яких ще не диференціюються предмети навколишнього світу; емоції немовляти тривають лише до тих пір, поки подразник, що їх викликає, знаходиться в полі сприйняття). Потім, у процесі онтогенезу на зміну сприйняттю послідовно розвиваються інші психічні функції, спочатку пам'ять, потім мислення. При цьому функція, що виокремлюється, у певному сенсі підпорядковує собі інші функції, визначаючи як характер інтеграції, яка розгортається у цьому віці, так і системну будівлю дитячої свідомості.

Отже, як писав Л. І. Божович, "Формування особистості має йти таким чином, щоб пізнавальні та афективні процеси, а тим самим і процеси, контрольовані і неконтрольовані свідомістю, виступали б у деякому гармонійному відношенні один до одного. Отже, є підстави вважати, що формування особистості не може характеризуватися незалежним розвитком якоїсь однієї її сторони – раціональної, вольової або емоційною. Особистість – це дійсно вища інтегративна система, деяка непорушна цілісність" [2, с. 16].

Відтак, *індивідуально-особистісна динаміка* набуває такої схеми. Як пише М. І. Стеблін-Каменський, "процес становлення особистості, тобто поступовий розвиток від первісної нерозчленованості "Я" і не-"Я" до все більш чіткого протиставлення суб'єктивного об'єктивному, духовного

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР**

фізичному, нематеріального матеріальному – це, звичайно, і є генеральна лінія розвитку людської свідомості" [12, с. 80-81].

Проведений аналіз дозволяє не тільки сформулювати триадну модель розвитку багатьох явищ, але й виокремити закономірності розвитку цих явищ та провести узагальнення в певних предметних площинах. Наведемо розроблені нами деякі моделі розвитку.

Таблиця 2.

Триадні моделі розвитку

| ФЕНОМЕН, ЩО РОЗВИВАЄТЬСЯ | ПЕРШИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ – ТЕЗА | ДРУГИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ – АНТИТЕЗА | ТРЕТІЙ ЕТАП РОЗВИТКУ – СИНТЕЗ |
|---|---|---|--|
| АРИСТОТЕЛІВСЬКА ДІАЛЕКТИКА | <i>енергія</i> | <i>можливість</i> | <i>ентелехія</i> |
| РОЗВИТОК ЛОГІКИ У КОНТЕКСТІ ПІВКУЛЬОВОЇ ДИНАМІКИ | Права півкуля, багатозначна парадоксальна логіка древніх, що поєднує буття і мислення. | Ліва півкуля, однозначна, класична (абстрактно-логічна) логіка. | Півкульовий синтез, парадоксальна (діалектична, багатозначна, "сутінкова" й ін) холистична логіка, в якій сполучаються гносеологія, логіка і онтологія |
| ЕТАПИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ | Чуттєво-конкретний | Абстрактно-логічний | Духовно-конкретний |
| ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАУКИ ЯК ФОРМИ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ | Синтетичний, який видобуває багатозначний смисловий контекст. | Аналітичний, який видобуває однозначний смисловий контекст. | Синтетичний (парадоксальний), на якому інтегруються досягнення перших двох етапів. |
| РОЗВИТОК ІНДИВІДА (за Д.Б.Ельконіним) | Мотиваційна сфера, діяльність з орієнтації в системі відносин. | Операційно-технічна сфера, діяльність з орієнтації у способах використання предметів. | Інтегральна, творча діяльність людини. |
| РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО САМОСВІДОМОГО ПОЧАТКУ | Злиття людини і космосу на рівні внутрішньоутробного (ембріонального) розвитку. | Формування людського "Я" як особистісного принципу волі і самосвідомості | Трансценденція "Я", подолання буттєвої сфери, злиття з Абсолютом. |
| РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО НАЧАЛА ЛЮДИНИ | Розвиток особистісного начала проходить від людини як цілісної соборної людської істоти примітивних спільнот (де внутрішнє і зовнішнє є в силу феномена психізації дійсності єдиним цілим) до | індивіду, представнику соціумів нового часу, а від нього до | особистості – цілісної людської істоти, інтегрованої в своє соціо-космопланетарне оточення, яке інтегрує людину як представника Homo sapiens і індивіда як володаря унікальної індивідуальності: тут має місце |

**РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР**

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | застосування філософської методології, коли в процесі аналізу ми розглядаємо такі аспекти Homo sapiens, як одиничне (особистість), особливе (індивідуум) і загальне (людина). |
| РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ | На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на | другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності. | На третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психо-фізіологічну базу для творчого (пара-доксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій. |
| СОЦІОГЕНЕЗА | Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади, єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу. | Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця. | Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму. |
| РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ | У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій | У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс | У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову |

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР**

| | | | |
|--|-----------------------|--|--|
| | соціальної ініціації. | спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах. | превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивно-резонансних освітніх методів відсувається на задній план. |
|--|-----------------------|--|--|

Розроблені методологічні засади постали як інструментальним, так і прогностичним засобом проведення дослідження, оскільки дозволили побудувати узагальнену схему розвитку реальності, у тому числі соціально-педагогічної дійсності:

Таблиця 3.

Узагальнена схема розвитку реальності

| Етапність розвитку | ТЕЗА | АНТИТЕЗА | СИНТЕЗ |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|------------------------------|
| Форми буття матерії | простір | рух | час |
| Іпостасі Абсолюту | Бог-Отець | Бог-Син | Бог-Дух |
| Методологічні начала | принцип цілісності | принцип розвитку | принцип самоподібності |
| Типи цивілізацій | примітивні соціуми | традиційні соціуми | інформаційні соціуми |
| Етапи дорослості | дитина | доросла людини | зріла людина |
| Орієнтація у світі | ставлення до інших | діяльність | ставлення до себе |
| Модуси людини | громадянин | фахівець | особистість |
| Форми діяльності | гра (процес) | праця (продукт) | творчість (процес + продукт) |
| Розвиток індивіда | мотиваційна сфера | операційна сфера | інтегральна, творча сфера |
| Форми взаємодії | суб'єкт – суб'єкт | суб'єкт – об'єкт | суб'єкт–об'єкт–суб'єкт |
| Субстрат ВНД | права півкуля | ліва півкуля | півкульовий синтез |
| Етапи пізнання | чуттєво-конкретний | абстрактно-логічний | духовно-конкретний |
| Механізми пізнання | традукція | індукція/ дедукція | інсайт |
| Шляхи пізнання | ірраціональний | раціональний | медитативний |
| Форми освіти | виховання | навчання | виховання+навчання |
| Форми впливу | ініціюючий | формувальний | творчий |
| Ролі вчителя | вчитель-священик | вчитель-фахівець | вчитель-особистість |

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

Універсальна парадигма розвитку допомагає з'ясувати розвиток ключових аспектів психолого-педагогічної науки, які реалізуються у таких категоріях, як творчість, обдарованість та інтелект, між якими існує **тісний феноменологічний зв'язок** (еволюційні особливості цього зв'язку можна проілюструвати за допомогою японського прислів'я: "у 5 років дитина – геній, у десять – талановита істота, у 20 років – звичайна людина").

Для того, щоб виявити генетичний зв'язок між категоріями, які розглядаються, доцільно залучити **фундаментальні методологічні підходи** до дослідження феномену обдарованості, що дозволяє дійти висновку: таке дослідження має реалізовуватися як на рівні загальнонаукової, філософської методології (де застосовується всезагальні концептуальні основи дослідження людини і світу), так і на рівні конкретно наукової методології (де знаходять втілення конкретні аспекти й механізми розвитку людини у контексті досліджуваних категорій – обдарованість, інтелект, творчість, навчальна діяльність). Відтак, наше дослідження буде проходити від **всезагального до особливого, а від нього – до одиничного**.

На рівні філософської методології (на рівні всезагального) доцільно залучити **універсальну парадигму розвитку** як всезагальну схему розвитку будь-яких феноменів нашого світу. Цей розвиток, що виявляє *діалектичну схему будь-якої зміни*, можна уявити у вигляді *універсальної філософської моделі*, елементами якої є людина і світ (внутрішнє і зовнішнє, **суб'єкт і об'єкт**, "Я" і не-"Я"). Ця діалектична схема реалізується як процес зміни трьох станів: стан злиття суб'єкта та об'єкта (**теза**) → стан диференціації суб'єкта та об'єкта (**антитеза**) → новий стан злиття суб'єкта та об'єкта (**синтез**).

Початковий етап онто- і філогенетичного розвитку людства виявляє єдність, синкретизм суб'єкта й об'єкта, коли людина і світ на рівні примітивних соціумів являють собою єдине психічне ціле, а суб'єкт і об'єкт постають єдиним неподільним комплексом.

На другому етапі розвитку людства як виду і суб'єкту історії в епоху нового часу виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація.

Третій етап пов'язаний з процесом злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, з якою вони впливають один на одного. При цьому розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри,

які варто синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сцієнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сцієнтично-технократичних цінностей із вищими духовними.

Отже, третій етап еволюції освіти характеризується побудовою освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктній основі, розвитком міждисциплінарного синтезу і появою інтегративних дослідницьких напрямів: акмеології, педагогічної антропології, а раніше – педології (як синтезу наук про людину: на I Міжнародному конгресі педологів – Брюссель, 1911 рік – педологія була проголошена біосоціальною наукою, що спирається на філософію, педагогіку, історію, психологію і фізіологію; перед педологією, як писав Л. С. Виготський, відкрилися блискучі перспективи; ентузіасти нового руху дивилися на педологію як на дисципліну, котра у найближчому майбутньому має стати домінуючою наукою), сугестопедії (використовує досягнення фізіології, медицини, психології, психотерапії, педагогіки), соціальної педагогіки (інтегрує соціальні і психолого-педагогічні дослідження), педагогічної синергетики (застосовує універсальні принципи синергетики – системність, цілісність, біфуркаційність та ін.), екології та хронобіології (як синтез наук про людину та її космопланетарне оточення).

У специфічному вигляді універсальна парадигма розвитку (яка виявляє тріадну схему розвитку: *теза – антитеза – синтез*) на рівні *загальнонаукової методології* реалізується у сфері *півкульової асиметрії*, оскільки півкулі головного мозку людини (які постають найбільш евристичним аналітичним засобом розв'язання задач нашого дослідження) можна розглядати психофізіологічним фокусом людського організму, оскільки з їх функціями прямо або побічно пов'язані багато аспектів людської істоти.

Необхідно зазначити, що в цілому правопівкульова стратегія сприйняття, мислення й освоєння світу є емоційно-образним, конкретно-експресивним, цілісно-синкретичним світобаченням, що формує багатозначний лінгвістичний і мотиваційно-смісловий контексти віддзеркалення дійсності, "пробуджує" такі форми суспільної свідомості, як мистецтво і релігія.

Лівопівкульова стратегія, навпаки, є абстрактно-логічним, понятійно-концептуальним, дискретно-множинним світосприйняттям, що формує

однозначний лінгвістичний і мотиваційно-смысловий контексти віддзеркалення навколишнього світу і що актуалізує науку і філософію [Брагіна]. При цьому в онто- і філогенезі живої істоти спостерігається поступове зростання півкульової асиметрії, найбільший вираз якої досягається в зрілому віці. Потім півкульова асиметрія поступово нівелюється. Виявляється стан функціонального синтезу півкуль, коли літня людина, збагачена життєвим досвідом, по суті, перетворюється на дитину з її пластичною психікою і безпосередністю сприйняття світу (що є, певною мірою, акмеологічним ідеалом). Можна сказати, що розвиток людини проходить від правопівкульового аспекту психіки (у немовляти обидві півкулі функціонують як єдине ціле в основному за принципом правої півкулі) до лівопівкульового, а від нього – до функціонального стану півкульового синтезу, який, як засвідчують енцефалографічні дослідження, виявляється у *медитативному стані*, коли півкулі функціонально узгоджуються.

Як свідчить нова холістично-синергетична парадигма освіти, що базується на концепції функціональної асиметрії півкуль, метою розвитку людини є досягнення синтезу право- і лівопівкульових аспектів психіки (типів мислення та осягнення буття, які реалізуються через виховання та навчання), коли такі полярні категорії, що випливають з природи півкуль, як образ і ідея, предмет і знак, відчуття і думка, єдине і множинне "зливаються".

Внаслідок такого процесу формується основа для інтуїтивно-медитативного, евристичного, розуміючого віддзеркалення дійсності. У цьому процесі конкретне й абстрактне, експресивне і логічне, зливаються в єдине, породжуючи феномен автентичного, істинного і в той же час парадоксального буття, а людина постає як гармонійна, духовна, творча істота. При цьому важливим є те, що нахил у напрямку емоцій (права півкуля), чи абстрактно-логічного міркування (ліва півкуля) спотворює Істину, яка, як вважає С.Б.Церетелі, *"є єдністю протилежностей"*.

Суттєво, що онто- та філогенетична динаміка півкуль виявляє рух від підсвідомого (правопівкульового) до свідомого (лівопівкульового), а від нього – до їх синтезу та виходу до над свідомого. *Саме на основі функціонального поєднання двох сутностей, що виключають одна одну – емоційно-образного та абстрактно-логічного – "генерується" стан творчості*, оскільки одна із новітніх концепцій механізму творчості пов'язана з поняттям бісоціації, яка використовується як сучасний пояснювальний принцип творчого статусу людини. На противагу асоціативному зв'язку понять, який виникає під впливом вже "проторованих" схем досвіду, на основі повторення понять, що виникли у часі і просторі і пов'язані з подібністю, суміжністю або контрастом,

бісоціації виникають унаслідок поєднання ідей, які не мають між собою очевидної спільності і зв'язок між якими іноді виглядає як протиприродний. Це що виявляє дипластію – здатність людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що творчість, обдарованість та інтелект мають певний генетичний зв'язок, який реалізується у процесі розвитку учня: людина розвивається від стану **обдарованості**, який характеризується функціями правої півкулі головного мозку, котрі реалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, надзвичайну афективно-перцептивну сензитивність, що постають ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, котрий з розвитком людини має сублімуватися у лівопівкульові **інтелектуальні** (аналітичні, абстрактно-логічні – інтелект може розумітися як сукупність елементарних процесів переробки інформації (Р. Айзенк, Р. Стернберг та ін.) Врешті-решт на третьому етапі розвитку людини інтеграція право- і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для **творчого** (парадоксального, діалектичного) мислення й освоєння дійсності. Відтак, природно-еталонний розвиток людини йде від обдарованості до інтелекту, а від нього до творчості.

На рівні **конкретно-наукової методології** можна розв'язати ще одну важливу наукову проблему, пов'язану із наявністю наявність в різних науках, зокрема у креативній педагогіці, парних синонімічних категорій. Залучення фундаментальної парної категорії "актуальне-потенційне" дозволяє розв'язати цю проблему через *адаптацію синонімічних наукових категорій до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*: так, можна говорити про те, що обдарованість – латентна, потенційна правопівкульова категорія, яка, будучи актуалізованою, реалізується як **талант**, що, у даному випадку, є *реалізованою обдарованістю*.

Подібним же чином *творчість* як *процесуальну категорію* також можна розуміти як *реалізовану креативність* (що постає певними якостями, властивостями особистості), як креативність у дії, коли креативність можна розуміти як здатність бути творчим.

Застосування імовірнісної функції в педагогіці відкриває нову її сторінку. У зв'язку з ним розглянемо **головні категорії креативної педагогіки**. Так, феномен людської обдарованості вже за своїм визначенням має розумітися як дещо, що закладено в людині як **потенційна якість**, яку слід актуалізувати, а не формувати як дещо нове.

Як пише О. А. Донченко, "У науці минулого століття

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*

викристалізувалася тенденція переходу від вивчення речей до аналізу станів, розгляду об'єктів як сузір'я можливостей, світу потенційності загалом. В. Гейзенберг висунув поняття можливості на центральне місце сучасної науки, враховуючи те, що воно займає проміжне положення між матеріальним і духовним світами реальності. Коли суб'єкти розглядаються як сузір'я можливостей, то та чи інша якість їх взаємодії визначає ступінь реалізації закладених у цих всесвітах потенцій. Ґрунтовність їх дієвого підключення — це і є тип інтросуб'єктних стосунків, взаємовідношення. Стан соціуму як складної системи залежить, з одного боку, від того, як він суб'єктно реалізує можливості людства і космосу, з другого — як люди і групи всередині соціуму реалізують його власні можливості, актуалізуючи і втілюючи при цьому свої "одиничні" ("монадні") потенції" [5, с. 90].

Відтак, залучаючи дві фундаментальні категорії – актуально-дійсне і потенційно-можливе – можна уточнити багато синонімічних наукових категорій:

Таблиця 4.

*Адаптація деяких синонімічних наукових категорій
креативної педагогіки до бінарної опозиції "актуальне-потенційне"*

| | ПОТЕНЦІЙНО-МОЖЛИВЕ | АКТУАЛЬНО-ДІЙСНЕ |
|----------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Синонімічні категорії | <i>Обдарованість</i> | <i>Талант</i> |
| | <i>Розум</i> | <i>Інтелект</i> |
| | <i>Креативність</i> | <i>Творчість</i> |

Подібним же чином можна диференціювати такі категорії, як *розвиток* (потенційне) та *формування* (актуальне), *новація* та *інновація*, *компетенція* та *компетентність* й ін. Так, І. О. Зимня вважає, що компетенції – це внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, алгоритми дій, системи цінностей і ставлень), котрі потім виявляються в компетентності людини.

Зазначена таблиця демонструє дихотомію та певну суперечність між **актуально-дійсним** (сьогоденням) і **потенційно-можливим** (минулим та майбутнім, уявним), котрі через єдність світу варто розглядати як єдине ціле. У зв'язку з цим, можна говорити про незриму присутність майбутнього в сьогоденні, що приводить до розмаїття парадоксів, виявлених ще древніми мислителями.

У логіці як науці про вивідне знання суперечність між актуальним і потенційним простежується на основі протистояння між логікою доказу і логікою визначення.

У психології існують безліч подібних прикладів (що знаходять втілення в таких явищах, як випереджальне віддзеркалення, симультанне впізнавання, прекогніція та ін.), наприклад в психології образу є парадокс

симультанного (миттєвого) впізнання об'єкту, коли майбутній об'єкт нібито наперед присутній в полі сприйняття суб'єкта.

Так, у одному з експериментів, студентам показали список слів, а потім попросили пригадати слова з нього. Потім, студенти друкували *відібрані випадковим чином слова з того ж списку. Дивним чином, студенти краще згадували саме ті слова, які потім їм доводилося друкувати, а значить, майбутня подія вплинула на їх здібність до запам'ятовування.* Цей експеримент, як заявив Чарльз Джадд з Колорадського університету в Боулдері, який очолює редакційну колегію журналу *Journal of Personality and Social Psychology*, був підданий ретельній перевірці і виявився адекватним заявленим висновкам.

У *релятивістській*, зокрема в *квантовій фізиці*, іноді говорять про *хвилі майбутнього*, які проникають в сьогодення з майбутнього, про ймовірнісні функції елементарних часток, коли їх локалізація постає ймовірнісною характеристикою, оскільки вельми проблематично визначити місцезнаходження наприклад електрона, коли говорять про "електронні хмари". Тому в неklasичній релятивістській фізиці вірогідність поряд з актуальністю розуміється як фундаментальна характеристика реальності.

У *теоретичній біології* з імовірнісними моделями ми зустрічаємося тоді, коли говоримо про явище преформації в процесі морфогенезу живих форм, про те, що зовнішній простір може потенційно нести в собі чинники, що формують живі організми (*формувальна причинність* Р. Шелдрейка).

Таким чином, прийнявши до уваги зазначене вище, можна констатувати генетичну траєкторію розвитку особистості дитини, коли обдарованість переважно виявляється у молодшому та середньому шкільному віці, інтелект – у середньому та старшому шкільному віці, а творчість у студентському віці.

Можна сказати, що обдарованість виявляється (актуалізується, реалізується) у людини через певні навчальні процедури, що дозволяє говорити про так звану *актуалізаційну педагогіку*, яку ми концептуалізуємо. При цьому обдарованість як потенційна сутність зазвичай розглядається як системне особистісне новоутворення, що постає певним координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності особистості (О. В. Брушлинський, Н. М. Гнатко, Є. О. Голубева, В. О. Крутецький, М. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, М. М. Подьяков, В. М. Русалов, Б. М. Теплов та ін). Тому досліджувати обдарованість (як в цілому потенційну сутність, яка має "проявитися", актуалізуватися) слід у цілісному контексті дослідження разом із

дослідженням інтелектуальних та творчих здібностей.

Про актуалізаційну сутність обдарованості можна говорити також і тому, що, як зазначає Н. М. Гнатко, "диференційовані складові обдарованості, що належать до пізнавальних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *інтелектуально-пізнавальний* інтегрований компонент обдарованості; складові, що належать до особистісних, енергетичних, сенсово-цільових, мотиваційних особливостей обдарованих індивідуумів, становлять *мотиваційно-особистісний* інтегрований компонент обдарованості; диференційовані складові обдарованості з групи "творчих" особливостей обдарованих індивідуумів, пов'язаних зі спроможністю продукувати щось принципово нове, становлять *творчо-продуктивний*, або креативний, інтегрований компонент обдарованості" [4].

Людський інтелект формується на ґрунті людських здібностей та задатків, що здійснюється у площині традиційної (класичної) **формувальної педагогіки**, яка реалізує лінійний процес послідовного формування певних структур мозку людини.

Творчі якості людини можуть не стільки формуватися, скільки немов би наново створюватися (прикладом цього можуть слугувати експерименти відомого гіпнолога В. Л. Райкова), що дозволяє говорити про **біфуркаційну ("вибухову") педагогіку**, яку ми концептуалізуємо за допомогою синергетики, комплексної міждисциплінарної науки, котра оперує поняттям "біфуркація" – парадоксальна зона розвитку системи, де вона дуже швидко докорінним чином змінюється.

Сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проекції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих.

Це має схожість з "**методом вибуху**" А. С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В. Л. Райкова, слабо граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність. Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати:

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера. Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

Зазначені факти реалізується у площині нових педагогік (актуалізаційної та біфуркаційної), які ми концептуалізуємо і які базуються на відомих фактах щодо різних траєкторій розвитку людини в сучасній і древній цивілізаціях. Так, відомі випадки дітей-мауглі, які пропустили відповідні сензитивні фази і які згодом потрапили в цивілізоване середовище, практично не піддаються соціалізації, тобто вони залишаються на дикунському рівні розвитку. Проте соціальне середовище, навіть дуже примітивне, здатне організувати інформаційні сигнали, що здатні збудити в дитині потенційні ресурси людяності, які (ресурси) можуть бути розвинені і розкриті новими інформаційними сигналами.

Інший приклад, узятий з книги О. М. Леонтьєва *"Проблеми розвитку психіки"* [с. 414-415]. У Парагваї живе вельми примітивне і відстале плем'я гуайкилів, яке, володіючи примітивною мовою, годується в основному медом диких бджіл і у пошуках їжі веде кочовий спосіб життя. На стоянці, покинутій плем'ям, французький етнограф Веллар знайшов дворічну дівчинку і привіз її до Франції, віддавши на виховання своєї матері.

Після досягнення 20 років дівчина не тільки нічим не відрізнялася за своїм розвитком від інтелігентних європейських жінок, але й отримала професію етнографа і вивчила декілька мов. Зрозуміло, що якби дівчинці, яку "занурили" в сучасну людську цивілізацію, було б не два роки (коли має місце найбільш інтенсивний процес дозрівання відповідних механізмів людської психіки), а 8-10 років, то результати виховання не були б такими блискучими.

Зазначене говорить не тільки про важливість потенційних ресурсів людської психіки (які розкриваються і розгортаються у відповідному розвивальному середовищі), але й про особливу важливість феномену сензитивності – "інформаційних вікон" в процесі розвитку живих істот, в яких вони виявляються відкритими специфічним впливам середовища.

Таким чином, людина реалізує свою сутність в межах сьогодення, яке покоїться між двома вічними безоднями – минулим і майбутнім.

Минуле наповнює людину сакральною геніальністю – тим невичерпним енерго-інформаційним ресурсом Всесвіту, Абсолюту і свого

власного існування, з якого людська істота черпає сили і натхнення для подальшого життя. Цей ресурс можна актуалізувати (актуалізаційна педагогіка) як за допомогою соціальних технологій ініціалізацій, можна пробудити і в сензитивних фазах траєкторії людського розвитку, так і реконструювати за допомогою засобів так званої "ретропедагогіки" (А. П. Вірковський), націленої на відновлення раніше придбаних ЗУНів. Цей невичерпний енерго-інформаційний ресурс в його граничному виразі може розумітися як "комплекс сакральності", про який писав А. Маслоу, коли оповідав про досвід, проведений в студентському середовищі. Творець гуманістичної психології (що розглядає позитивні і негативні якості людини як корисний для розвитку ресурс її психіки) запитував студентів про те, хто з них прагне здійснити дещо велике – написати геніальну книгу, створити велику теорію, побудувати дещо незвичайне. Майже ніхто із студентів не висловив бажання це зробити. А. Маслоу черговий раз переконався в тому, що дрімаючий в людині "комплекс сакральності", що сповнює *Homo sapiens* невичерпними потенціями Всесвіту (використання яких ставить людину врівні з Творцем), нівелюються сучасною системою соціального виховання. Завдання актуалізаційної педагогіки і полягає в пробудженні зазначеного сакрального комплексу.

Майбутнє витоково задане в людині, присутнє в ній в дрімаючому стані у вигляді потенційних духовно-соматичних структур, формувати (відтворювати) які покликана традиційна формувальна педагогіка, що в її кращих зразках спрямована випереджальний розвиток. При цьому цей розвиток орієнтується не тільки на актуальні, але і потенційно присутні еволюційні цілі, які наявні в майбутньому (майбутніх структурах людини) – як актуальному (смертному), так і потенційному (посмертному). У даному випадку далеке майбутнє впливає на сьогодення і вибудовує систему цілей (атракторів), які спрямовують еволюційну траєкторію в певному напрямі. У цьому розумінні людина неусвідомлено спрямовується до самої себе як до ідеально-еталонної істоти далекого майбутнього. Про те, що майбутнє може впливати на сьогодення, ми вже писали. Цей висновок можна проілюструвати і феноменами, виявленими одним американським гіпнологом, який занурював в транс людей, які нібито спілкувалися з інопланетянами. Таким чином було досліджено більш ніж 10 тисяч "контактерів". Виявилось, що більшість з них спілкувалася з представниками людської раси, які прибули до нас із майбутнього.

Сьогодення представлене як безодня між минулим і майбутнім, як перехідна гранична фаза, що виявляє парадоксальний феномен біфуркації – стану, в якому з будь-якою системою, що розвивається, відбуваються

часто непередбачені метаморфози – зміни, що зводять цю систему на новий ступінь розвитку. У вимірі людської психіки ці стани одержують найменування "змінених станів психіки", що відкривають найнепередбачуваніші еволюційні перспективи. Біфуркаційна педагогіка базується на цих станах, за допомогою яких можуть досягти цілей як актуалізаційна, так і формувальна педагогіки.

Наведені вище і багато інших подібних дивних феноменів за умов їх інтеграції у науково-методичну площину педагогіки та психології мають докорінно змінити традиційну педагогічну парадигму й одержати певне обґрунтування і пояснення в рамках нашої холістичної педагогічної парадигми в контексті зазначених вище актуалізаційної і біфуркаційної (вибухової) педагогік, що співвідносяться з функціями правої і лівої півкуль, а також зі станом їх синхронізації.

Процес розвитку людини, здійснюваний від правої до лівої півкулі, а від неї до біфуркаційного стану півкульового синтезу, постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм.

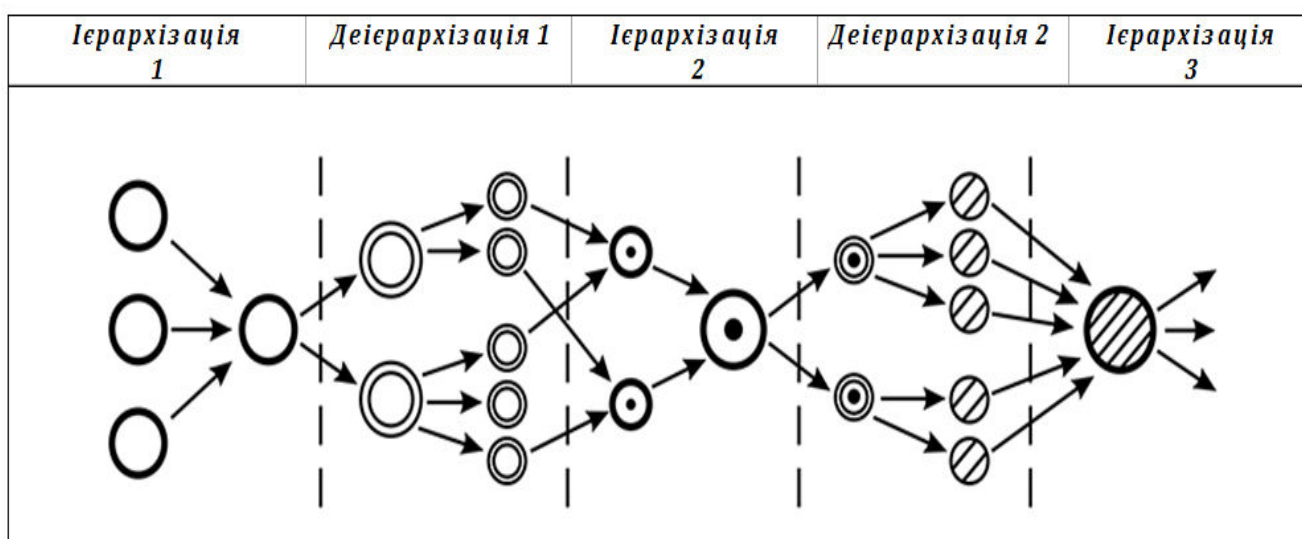


Рис. 3. Синергетичне розуміння чергування процесів ієрархізації та деієрархізації у розвитку соціоприродних систем

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*



Рис. 4. Модель актуалізації глобальних та локальних тенденцій розвитку освіти



Рис. 5. Розвиток трьох педагогік

Відтак, ми провели міждисциплінарне узагальнення та побудували модель розвитку освітньої сфери. Особливо зазначимо, що наші висновки знімають парадокс традиційної формувальної педагогіки, що отримав назву *парадоксу розвитку* (виникнення), котрий полягає в тому, що якщо щось нове (нові якості, знання, вміння та навички) виникає зі старого, то воно вже повинно міститися, утримуватися в ньому в потенційно-можливому, віртуальному стані і, тому, не є “радикально” новим у повному сенсі цього слова. У К. Маркса даний парадокс виявляється в тому, що капітал виникає в обертанні й одночасно не в ньому. У Ч. Дарвіна новий вид виникає зі старого й одночасно не з нього.

Парадокс розвитку виражає філософську ідею телеологічного парадоксу, який полягає у тому, що нове виникає зі старого (як актуально нове) й одночасно не із старого, бо в цьому випадку зникає різниця між новим та старим: якщо нове виникло з старого, то воно, відповідно, містилося в ньому в потенційно-віртуальному стані і не є принципово новим.

Ми бачимо, що принципово нове створюється тільки у практичній сфері біфуркаційної педагогіки у контексті механізмів творчості. Момент створення нового в акті творчості виявляє зазначений парадокс розвитку, коли нове має виникати з дещо такого, чого ніколи ще не було, не існувало. Відповідно, творчий акт може метафорично розумітися як акт "божественного творіння", як процес формування принципово нової якості, що виявляє стани динамічного хаосу (біфуркації), невизначеності в момент переходу зі старого стану в новий. Суттєво, що нині хаос як явище розглядається синергетикою (спрямованою на міждисциплінарний синтез) як наукова реальність, що у контексті психолого-педагогічних досліджень може поставати джерелом нового, своєрідною умовою творчості.

Повторимо, що такий процес розвитку людини постає певною пояснювальною моделлю освітніх та, загалом, соціоприродних явищ, ілюструючи цілісний процес розгортання освітньої реальності як на глобальному, так і локальному рівнях.

Пояснимо цей процес у схематичному вигляді за допомогою синергетичної парадигми, яка реалізує універсальну пояснювальну модель розвитку будь-яких соціоприродних феноменів (що постає потужним евристичним засобом вивчення світу) та пояснює логіку розвитку системи освіти у вигляді чергування двох зазначених станів, які на рівні освітньої дійсності набувають вигляду чергування суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної освітніх парадигм.

Узагальнення зазначеного вище з позиції універсальної діалектичної (синергетичної) парадигми розвитку дозволяє дійти висновку про

наявність трьох **етапів освітнього маршруту людини**, які за фрактально-голограмним принципом на основі концентрованих кіл мають повторюватися у площині кожного етапу (див.: рис. 2).

На першому етапі (охоплює дошкільний та шкільний вік – **права півкуля – перехід до лівої півкулі**) реалізується глибинно-фундаментальне навчання та виховання учнів через реалізацію цілісного синтетичного знання, у якому його світоглядно-сенсотвірний та практично-прикладний аспекти постають у єдності. Однак, цей процес, у свою чергу, реалізує три локальні етапи: в дошкільному та молодшому шкільному віці розвиток людини реалізується через казково-міфологічне знання, у середньому шкільному віці – предметно-профільного знання, а у старшому шкільному віці – інтегрованого знання (через інтегровані курси, що мають міждисциплінарний характер).

На другому етапі (охоплює зрілий вік людини – **ліва півкуля**) отримання першої вищої освіти реалізується профільна підготовка, яка виявляє три локальні етапи: на першому локальному етапі, тобто на початку профільної підготовки продовжується використання інтегрованого знання через інтегровані курси, що дозволяє дійти рівня системного узагальнення інформації у вигляді фундаментального знання, що повною мірою виявляє міждисциплінарний ресурс. На другому локальному етапі реалізується профільно-технологічна підготовка. На третьому локальному етапі досягається інтеграція профільних знань та вмінь, тобто тут інтегруються профільно-технологічні напрями на ґрунті міждисциплінарних зв'язків коли встановлюються фундаментальні принципи технологій, що дозволяє досягти рівня синтезу людської практики ("сума технологій", за Ст. Лемом).

На третьому етапі (охоплює пізній зрілий та похилий вік людини – **півкульовий синтез**) реалізується інтеграційно-сенсотвірна освіта людини, яка готує її входження у вічність і яка виявляє три локальних етапи. На першому локальному етапі повною мірою кристалізується сенсотвірною-світоглядне знання людини, на другому локальному етапі реалізується практико-технологічний аспект цього знання через формування вмінь та навичок входження у вічність на рівні медитативно-оздоровчих практик. На третьому локальному етапі здійснюється завершальний освітній період людини – вона входить у вічне життя та врешті-решт повністю реалізує освітню функцію навчання впродовж життя:

**РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР**

Таблиця 5.

Етапи розвитку людини у контексті освітнього маршруту

| ПЕДАГОГІКИ, ЩО СУПРО- ВОДЖУЮТЬ ЛЮДИНУ НА ЕТАПАХ РОЗВИТКУ | ЦІЛІ ПЕДАГО- ГІЧНОЇ ДІЇ | ГЛОБАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ | ЛОКАЛЬНІ ЕТАПИ РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ | ПЕДАГО- ГІЧНІ СТРАТЕГІЇ НА ЛОКАЛЬНИХ ЕТАПАХ | ВІК ЛЮДИНИ |
|---|--|---|--|--|---|
| Актуалізаційна суб'єкт- суб'єктна педагогіка | Обдаро- ваність | ТЕЗА Релігійно- міфологічний етап | Етап казково- міфологічного знання | суб'єкт- суб'єктна | Дошкільний вік |
| | | | Етап предмет- нопрофільного знання | суб'єкт- об'єктна | Середній шкільний вік |
| | | | Етап інтегрованого знання | суб'єкт- суб'єктна | Старший шкільний вік |
| Формувальна суб'єкт- об'єктна педагогіка | Інтелект | АНТИТЕЗА Етап профільної освіти | Етап фундамен- тального знання | суб'єкт- суб'єктна | Старший шкільний вік – початок зрілого віку |
| | | | Профільно- технологічний етап | суб'єкт- об'єктна | Зрілий вік |
| | | | Етап інтеграції профільних знань та умінь | суб'єкт- суб'єктна | Пізній зрілий вік |
| Біфуркаційна суб'єкт- суб'єктна педагогіка | Творчість | СИНТЕЗ Духовно- сенсотвірний етап | Сенсотвірно- світоглядний етап | суб'єкт- суб'єктна | Пізній зрілий вік – початок похилого віку |
| | | | Практично- технологічний етап входження у вічність | суб'єкт- об'єктна | Похилий вік |
| | | | Етап входження у вічне життя | суб'єкт- суб'єктна | Пізній похилий вік |

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

Зазначена періодизація у цілому збігається із логікою періодизації вікового розвитку конкретної людини, розробленою Я. А. Коменським у рамках цілісної системи освіти, що забезпечує учнів тими методами виховання і навчання, які адекватні їх віковому розвитку. У періодизацію входять:

- 1) період зародження, детермінований вірогідним світом;
- 2) період раннього дитинства, обумовлений образним світом;
- 3) період отрочтва, що задається світом ангелів;
- 4) період юності, обумовлений природним світом;
- 5) період ранньої зрілості, детермінований трудовим світом;
- 6) період зрілості, що задається етичним світом;
- 7) період старості, обумовлений духовним світом;
- 8) період підготовки до смерті, детермінований вічним світом [7].

Відтак, ми виявили певну закономірність еталонного розвитку людини у контексті освітнього маршруту та процесів навчання і виховання.

Цей процес у більш конкретному вигляді реалізується на основі *теорії навчальної казки*, яку ми розробляємо.

Відомо, що людина, як на світанку існування людства, так і в період свого раннього дитинства, відображає світ та освоює його в основному на основі механізмів правої півкулі головного мозку, формуючи міфологічну реальність [11], виробляючи цілісне бачення й розуміння світу та розвиваючи синтетичне знання, що оперує міфологемами, які під час аналізу сучасною наукою виявляється адекватним об'єктивному стану речей, виявляючи феномен "знання до пізнання" [8]. Тобто, мова міфу (де світ постає цілісним неподільним комплексом, а суб'єкт і об'єкт, предмет і знак, річ і слово, істота та її ім'я, походження та сутність, причина та наслідок, початок та принцип, актуальне та потенційне, частина та ціле, просте та складне, природне та надприродне... так чи інакше зливаються воедино) може одержувати наукову інтерпретацію на рівні механізмів лівої півкулі головного мозку людини. При цьому те, що у межах міфу існує синкретично і не підкоряється принципу причини-наслідку (принципу класичного лінійного детермінізму), у межах наукового світорозуміння може бути представленим як існуюче роздільно й причинно-обумовлене. Сполучення міфу та теорії виявляє принцип культурно-історичної неперервності буття людства, знання якого про світ постають "існуючими від віку" у згорнутій міфологічній формі, асоціативним та метафоричним чином організованим, здатній трансформуватися у науково-теоретичні схеми в процесі розвитку людського суспільства.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР

Важливі проблеми, пов'язані з осмисленням ролі казки як відображення міфологічної реальності, що є начальним джерелом розвитку людства, стають зрозумілішими, якщо при їх аналізі спиратися на *концепцію функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини*.

Якщо брати до уваги, що права півкуля функціонує в теперішньому часі зі спрямованістю у минуле, а ліва – в теперішньому часі зі спрямованістю у майбутнє, то можна стверджувати, що розвиток людини природним чином йде від минулого до майбутнього, а від нього – до синтезу минулого і майбутнього, коли просторово-часова дихотомія буття нівелюється і людина звільняється від "прокляття Кроноса", яке споконвічно пригнічує її. Тут актуальна і потенційна реальності інтегруються, а буття людини і форми освоєння світу помітно збагачуються. Людина ж постає як духовна істота, яка, за біблійським виразом, сповнена віри і "невидиме сприймає як видиме і дійсне".

Важливо зазначити, що онто- та філогенетична динаміка півкуль реалізує рух від *підсвідомого* (правопівкульового) до *свідомого* (лівопівкульового) аспекту психічної діяльності, а від нього – до їх синтезу та виходу до *надсвідомого* (К.С. Станіславський, В.П.Симонов) як креативного статусу людини, який характеризується станом єдності протилежностей, який на рівні психічного відображення дійсності реалізується у феномені дипластії – здатності людини поєднувати в одному життєвому контексті речі, що взаємовиключають одна одну.

Якщо розвиток людини йде від правої півкулі до лівої, а від неї до їх функціонального синтезу, то це означає, що соціально-педагогічні виховні впливи, котрі реалізуються на рівні правої півкулі (у дошкільному та молодшому шкільному віці), трансформуються у певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, яка, таким чином, містить у прихованому вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, що, як результат педагогічного впливу, визначає розгортання лівопівкульових процесів (у середньому та старшому шкільному віці).

Феномен функціональної неперервності півкуль головного мозку передбачає єдність міфу та науки, їх взаємне обертання, коли міф може одержувати наукове розуміння, а сама наука використовувати "наукові міфи" (Томас Кун). Слід сказати, що, як вважають деякі вчені, властивість міфологічного відображення дійсності є чи не єдиним засобом впіймати та змістовно визначити об'єкти високого ступеня абстракції. При цьому адекватне пізнання світу людиною передбачає сплавлення наукового (однозначного, переважно лівопівкульового) та міфологічного (багатозначного, переважно правопівкульового) типів осягнення світу, а це формує автентичну реальність як Істину ("єдність протилежностей"),

у сфері якої інтегрується протилежності і формується дипластія – притаманний тільки людській свідомості психологічний феномен ототожнювання двох елементів, що виключають одна одну. Це дає можливість розвивати діалектико-парадоксальне світобачення, досягаючи стану "не-дуальності", який у рамках психотехнік буддизму трактується як просвітлення, що може розумітися як один з головних вимірів духовності людини.

У цілому можна сказати, що людина набуває різноманітного досвіду життя через два канали – *емоційно-чуттєвий* (некритичний, емпатійний, ірраціональний, правопівкульовий) та *логічний*, (критичний, вольовий, раціональний, лівопівкульовий). Через чуттєвий канал інформаційні елементи досвіду сприймаються та засвоюються майже миттєво як елементи сугестії, що відповідає процесу **виховання**. Через логічний канал досвід сприймається як інструментальна й операційна сутність, тобто, тут людина вчиться на своєму досвіді, який вона має виробити самостійно, що відповідає процесу **навчання**.

Разом з розвитком у школярів лівопівкульових, абстрактно-логічних здібностей слід зберігати і розвивати парадоксально-багатозначні, правопівкульові форми мислення, які знаходять свою реалізацію на рівні казково-міфо-метафоричного шару людської культури. Для міфу, чарівної казки, побудованих за принципом парадоксу, характерні певні змістовні і сюжетні закономірності, які свідчать про глибокий еволюційний сенс казково-міфологічної традиції. Міфи і казки, як з'ясувалося останнім часом, несуть в собі в згорнутому образно-метафоричному вигляді інформацію про світ, яка в цілому адекватна сучасним науковим уявленням, виявляючи зазначений нами феномен "знання до пізнання". Дуже добре про це написав Ф. Капра в книзі "*Дао фізики*", де він переконливо показує, що мислення містика, зануреного в містичні глибини буття, і фізика, що вивчає квантову будову Всесвіту, багато в чому схоже не тільки у площині змісту (інформації про світ, яка в містичній і фізичній інтерпретації схожі), але й руху думки, що виявляє парадоксальні риси [6].

Зазначене вище дозволяє побудувати схему розгортання навчально-виховних стратегій, засобів, парадигм у контексті шкільного маршруту.

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР**

Таблиця 6.

Процес розгортання навчально-виховних стратегій, засобів, парадигм

| ДІАЛЕКТИЧНА СХЕМА РОЗВИТКУ | ТЕЗА → | АНТИТЕЗА → | | СИНТЕЗ |
|---|--|---|---|--|
| <i>ТРАЄКТОРІЯ ПІВКУЛЬОВИХ ЗРУШЕНЬ</i> | <i>Права півкуля</i> | <i>Сфера переходу правої півкулі в ліву</i> | <i>Ліва півкуля</i> | <i>Сфера синтезу правої і лівої півкуль</i> |
| <i>ЗАСОБИ НАВЧАННЯ</i> | Казка, міф, притча | Казка, міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс | Міф, притча, метаморфоза, життєвий факт, парадокс, теорія, концепт, система знання | Сенс, Істина |
| <i>ТИП МИСЛЕННЯ</i> | Наочно- образне, емоційне, "сутінкове", багатозначне мислення | Парадоксальне мислення, що трансформує образ в знак, міф в теорію, казку в логічну схему | Абстрактно- логічне, однозначне мислення | Цілісне, фрактально- голограмне, нелінійне, творче, діалектичне мислення |
| <i>НАПРЯМИ ПЕДАГОГІКИ</i> | Навчальна казка | Навчальна казка, парадоксоведення, казкотерапія | Парадоксоведення казкотерапія, педагогіка життєвих фактів | Синтез знань |
| <i>ВІК ДИТИНИ</i> | Дошкільний вік | Молодший шкільний вік | Старший шкільний | Перехід до зрілого віку |
| <i>ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ</i> | Виховання | Перехід від виховання до навчання | Навчання | Синтез навчання і виховання |

Відтак, розвиток освіти у контексті еволюції людської цивілізації відбувається як процес зміни виховальної (людиномірної) та навчальної (знаннєвої) освітніх парадигм. Цей висновок дозволяє проектувати освітні системи майбутнього.

Література:

1. Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 400 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович / под ред. Д. И. Фельдштейна ; изд-е 2-е, стереотипное. – М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
3. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека / Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. – 288 с.

4. Гнатко М. М. Психологічна діагностика обдарованості: Методичні рекомендації. – Луцьк. ВВ МАНУ, 1997. – 72 с.
5. Донченко О. А. Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство. – 2001. – 3(5). – С. 44-104.
6. Капра Ф. Дао фізики / Ф. Капра. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.
7. Коменский. Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – Т. 2. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.
8. Крымский С. Б. Культурные архетипы, или "знание до познания" / С. Б. Крымский // Природа. – 1991. – № 11. – С. 70–75.
9. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения. – М.: Политиздат, 1956. – Т. 1. – 847 с.
10. Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
11. Пучинская Л. М. Демоны правого полушария / Л. М. Пучинская // Человек. – 1996. – № 1. – С. 30–38.
12. Стеблин-Каменский М. И. Миф. – М., 1976. – 256 с.
13. Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.
14. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1989. – 272 с.

Ковальчук В. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМА РОЗРОБКИ ТИПОЛОГІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітньо-виховна система сучасної школи розглядається як ціленаправлена, самоорганізуюча система, в якій основною метою є залучення підростаючого покоління у життя суспільства, його розвиток як творчих, активних особистостей, здатних успішно жити і працювати в ринкових умовах.

Значні результати у дослідженні теорії виховних систем, освітньо-виховних систем навчального закладу зробили вітчизняні та зарубіжні вчені О. І. Вишневський, Л. І. Новікова, В. О. Караковський, Н. Л. Селіванова, П. В. Степанов, Б. М. Ступарик, Г. І. Сорока, В. А. Семиченко, М. Г. Стельмахович та ін. Однак, невирішеним

лишається проблема створення концепції освітньо-виховних систем навчального закладу, виділення їх типології.

Мета статті: проаналізувати теоретико-методологічні аспекти та досвід класифікації освітніх систем для розробки і обґрунтування типології освітньо-виховних систем.

Виклад основного матеріалу. Вивчення систем можна здійснювати різними способами. Найбільш вживаними можна виділити такі: вивчення на основі аналізу процесу (мікроскопічне дослідження) і вивчення на основі кінцевого результату (макроскопічне дослідження). Під час аналізу процесу система вивчається як єдине ціле, що складається з поєднаних між собою відповідними зв'язками підсистем. При цьому досліджуються чинники, особливості, основні і проміжні етапи розвитку, засоби та ін. Як результат – наявність різноманітних виборів, альтернатив, варіантів. Відповідно, під час другого способу система розглядається як ціле і більше уваги приділяється кінцевому результату, а засоби, проміжні результати, основа для об'єднання всіх процесів досліджуються в загальному.

Варто зазначити, що при розробці типології систем (в тому числі і освітньо-виховних) важливо враховувати виділені науковцями (Садовський В. М., Уємов А. І., Юдін Е. Г. та ін.) основні системні параметри об'єктів, а саме:

- *цілісність* (система є не сума властивостей її структурних елементів, а залежність кожного елементу від його місця, функції в середині цілого на властивості і відношення системи);
- *структурність* (можливість опису системи через визначення її структури, зв'язків, відношень між елементами, обумовленість діяльності системи діяльністю її окремих елементів і властивостями її структури);
- *взаємозалежність системи і середовища* (система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії зі середовищем як активний компонент цієї взаємодії);
- *ієрархічність* (кожний компонент системи може розглядатися як окрема система, а система, що досліджується може бути окремим компонентом більш широкої і складної системи);
- *множинність опису системи* (враховуючи принципову складність кожної системи, її адекватне пізнання потребує побудови

множини різних моделей, кожна із яких характеризує лише окремий аспект системи).

Спочатку розглянемо найбільш узагальнену класифікацію систем. Відповідно до характеру і структури системи поділяють на матеріальні, що включають в себе системи неорганічної природи (фізичної, геологічної, хімічної та ін.) і живі системи (клітини, біологічні види, екологічні системи) та ідеальні (поняття, гіпотези, теорії, лінгвістичні та логічні побудови тощо). Особливим класом систем є соціальні (сім'я, виробничий колектив, державні, політичні системи, суспільно-політична формація) [10, с. 214].

Можна класифікувати системи за видом відображуваного об'єкту: технічні, біологічні, економічні та ін. Класифікація може бути і за видом наукового напрямку, який використовується для їх моделювання: математичні, фізичні, хімічні та ін.

Виділяють також абстрактні та матеріальні системи, тобто системи, що відображені абстрактними системами і системи, які існують в реальній дійсності.

Найбільш узагальненими видами систем є відкриті і закриті, виділені дослідником Людвігом фон Берталанфі [1, с. 20-37]. Основними характеристиками відкритих систем він виділив здатність взаємообміну масою, енергією системи з оточуючим середовищем. Відповідно закриті або замкнуті системи позбавлені цієї здатності, тобто вони є ізольованими.

Виділяють також системи цілеспрямовані [12]. Ці системи характеризуються наявністю чіткої, визначеної мети. Але ця характеристика притаманна не всім системам, тому такий вид систем є обмеженим. Важливо, що у цьому класі систем виділяють такі, в яких ціль задається ззовні (характерно для закритих систем) або формується внутрішньо (властиво відкритим, самоорганізуючим системам).

Варто відмітити, що при цьому, як зазначає В. М. Садовський, складність системних об'єктів обумовлена недостатністю при їх аналізі причин їх функціонування і розвитку: для більшого класу систем характерні доцільність як невід'ємна риса їх поведінки, наявність різних, інколи неузгоджених між собою локальних цілей окремих підсистем досліджуваного об'єкта, нерідко кооперування і конфлікт цих локальних цілей [9, с. 11].

У межах існування соціальних систем виділяють принцип суспільних ролей на основі виконання соціальної дії. Соціальна дія – це дія людини (внутрішнього чи зовнішнього характеру), яка передбачає, що суб'єктивний зміст своєї діяльності зіставляється з поведінкою інших і орієнтується на неї. Розробником цього підходу є видатний соціолог Парсонс Т. [7]. Він виділяє на основі такої характеризуючої ознаки такі системи: система особистості, соціальна система, культурна система, біологічна підсистема. Вчений аналізує системи через виявлення функціональних потреб – без них система не може зберігати цілісність і підтримки рівноваги. Основними із них є – адаптація, цілеспрямованість, інтеграція та підтримання зразків.

Спираючись на основні ознаки об'єкта як системи (структура, функціональність, цілісність та ін.), І. В. Блауберг виділяє таку класифікацію систем: неорганізовані сукупності, неорганічні системи і органічні системи [2]. Вчений обґрунтовує виділену класифікацію через особливості і основні характеристики кожної групи. Так, об'єкти, що відносяться до групи неорганізованих сукупностей, позбавлені суттєвих характеристик внутрішньої організації. Це може бути, наприклад, група людей на зупинці, насип каміння і т.п. Зв'язки між структурними елементами носять зовнішній, випадковий, несуттєвий характер. Елементи, які входять або виходять із складу неорганізованої сукупності, не піддаються будь-яким змінам, це свідчить про відсутність цілісних, інтегративних властивостей. Відповідно, така сукупність позбавлена системного характеру.

У виділених двох інших групах (*органічні* і *неорганічні* сукупності) характеризуються наявністю зв'язків між елементами і появою у цілісній системі нових властивостей, що не притаманні кожному окремому елементу. Зв'язки, цілісність і обумовлена стійка структура є визначальними характеристиками об'єкта як системи.

Вчений наголошує, що різниця між органічною і неорганічною системами фокусується на особливостях процесів розвитку і структурою, як її результатом. Органічна система є само розвиваючою, як єдине ціле, що в процесі свого розвитку проходить послідовні етапи ускладнення і диференціації. Цей висновок є важливим для нашого дослідження освітньо-виховних систем.

Аналізуючи виділену класифікацію, можна стверджувати, що орієнтуючись на сучасний рівень розвитку науки, до групи органічних систем можна віднести біологічні, психологічні,

соціальні, економічні і складні технічні і більш складні географічні, геологічні системи.

Кожна система існує і конкретному оточуючому середовищі. Середовище частково обумовлює існування системи. Так, у своєму дослідженні педагогічних умов формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю К. І. Приходченко зазначає, що таке середовище є структуроутворюючим компонентом змісту навчально-виховного процесу закладу [8, с.17-18]. Воно сприяє забезпеченню сталості життєдіяльності учня за допомогою освіти, перетворюючої та творчої діяльності, його знань, світогляду, мислення; емоційно-ціннісного відношення до дійсності, яке ґрунтується на гармонійній взаємозалежності існування всіх його складових і т. п. Можна стверджувати, що середовище є невід'ємною і суттєвою частиною існування системи, яке характеризується певними рисами, що визначають особливості системи. Для прикладу наведемо визначені риси творчого освітньо-виховного середовища навчального закладу (Приходченко К. І.), це: культуроцентричність, аксіологічність, поліваріантність, діалогічність, емоційність, толерантність.

Слушно зауважує В. А. Караковський, «в принципі скільки шкіл, стільки може бути і різних систем (мав на увазі виховних)» [5, с. 52]. Але ця проблема потребує детального і ґрунтовного вивчення.

Значним внеском у дослідженні типології виховних систем внесли російські науковці, зокрема М. В. Воропаєв [3]. Він розглядає виховну систему навчального закладу як особливу педагогічну реальність, яка є достатньо стійкою складовою соціальної реальності, як результат інтерференції і узгодженості суб'єктивних педагогічних реалій педагогів і учнів, що підтримуються особливою системою діяльності і відносин виховної системи.

За визначенням науковця, виховна система навчального закладу є складне соціо-психолого-педагогічне утворення, ядром якого виступає педагогічна реальність. Педагогічна реальність характеризується такими параметрами:

- ціннісною характеристикою домінуючого в педагогічній реальності уявлення про людину, що визначає певний тип співвідношення значимості якостей особистості як суб'єкта із значимістю інших соціальних і професійних норм і цінностей;

- ступенем цілісності реальності, яка характеризується однорідністю інтерсуб'єктної реальності, взаємодоповнюваності суб'єктивних реалій учнів і педагогів;
- просторовим параметром, що характеризує взаємовідношення соціального простору педагогічної реальності і фізичного простору (техногенного, предметного, інформаційного);
- і часовим виміром педагогічної реальності (її орієнтація на минуле, майбутнє і теперішнє).

Основою для розробки типології дослідник визначив параметр цінності, який може мати три значення: гуманістичне, нормативне і антигуманістичне. Гуманістичне значення параметра передбачає визнання людини найвищою цінністю і свідомим суб'єктом своїх дій. Нормативне значення параметра характеризується тим, що особистість сприймається в основному як об'єкт впливу у відповідності з визначеним зразком. Цей зразок може бути як прийнята мета або соціальний запит та ін. Антигуманізм пов'язаний із визначенням цінності людської особистості але в якості об'єкта тиску, придушення, підпорядкування суб'єктивним авторитарним поглядам, ідеалам. Відповідно визначених значень параметра цінності М. В. Воропаєв виділяє такі типи виховних систем: гуманістичні, авторитарні, нормативно-гуманістичні, і фрагментарні. Варто відмітити, що автор виділяє той факт, що антигуманістичні виховні системи в межах навчальних закладів сучасної системи освіти як соціального інституту існувати не можуть. Ми також вважаємо, що сучасний рівень вітчизняного суспільства унеможливорює функціонування антигуманних виховних систем навчальних закладів.

У дослідженні науковця подається характеристика виділених виховних систем. На нашу думку, є логічним і виправданим те положення, що характеристика повинна проводитись на основі різних складових, а саме: цільового, мотиваційного і операційно-діяльнісного компонента. Так як, виховна система відображається через взаємодію всіх учасників, їх діяльність.

М. В. Воропаєв акцентує увагу на тому, що в гуманістичних виховних системах на різних рівнях (раціональному і емоційно-афективному) переважає відношення до особистості як до найвищої цінності, і професійна педагогічна рефлексія визначається високим ступенем адекватності, форми організації виховної діяльності

застосовуються відповідно постійно змінних реалій виховної системи. Відповідно в авторитарних виховних системах до особистості відносяться як до об'єкта виконання соціального замовлення, хоча в ній можуть існувати гуманістичні компоненти, що відображається в педагогічній рефлексії. В нормативно-гуманістичних виховних системах панівний тип цінностей є проміжним між гуманістичною і авторитарною виховними системами і для них характерним є деяка розбіжність між раціональною і емоційно-афективною складовою педагогічної реальності, певний консерватизм у виборі форм виховної роботи. І в фрагментарних виховних системах, на думку науковця, існують дві і більше групи суб'єктів педагогічної реальності, які організаційно і психологічно відрізняються за визначеними значеннями ціннісного параметра, також спостерігається розбіжність у раціональній і емоційно-афективній складовій педагогічної реальності і такий тип є несприятливий для розвитку особистості школярів і педагогів, що в майбутньому може призвести до глибокої кризи виховної системи навчального закладу.

Подана типологія є цікавою для нашого дослідження, однак, за висновками автора, у всіх типах виховних систем в структурі педагогічної реальності виділяються два фрагмента: навчальний і позанавчальний, які мають значну специфіку когнітивного та емоційного наповнення відношень, пов'язаних з навчанням і освітою. Це потребує додаткового дослідження і аналізу. З огляду на це, ми вважаємо, що типологія освітньо-виховних систем повинна базуватися на параметрах, які більш повно і всесторонньо охоплюють навчально-виховний процес.

Дуже близькою за характером і змістом є розроблена російською дослідницею Фомічевою І. Г. поліпарадигмальна матриця, в якій співставлено існуючі моделі педагогічного процесу – геоцентрична, натурцентрична, соціоцентрична, антропоцентрична (П. С. Гуревич, К. М. Любутін, А. Л. Беляєва та ін.) і визначено типи освітньо-виховних систем – авторитарно-подавляюча, авторитарно-розвивальна, ненасильницька і вільна [11]. Дослідниця зазначає, якщо розглянути сутність концептуальних освітніх систем, то можна виділити їх основні характерологічні ознаки з якими у формі інваріанти (залежність від соціальних нормативів та ін..) або варіативної частини (індивідуальна самоцінність кожного індивіда),

вихідних положень (наявність або відсутність природних задатків) можна співвіднести мету навчання і виховання особистості. В той же час немає прямої залежності концептуальних освітніх моделей і типів виховання в одновимірному просторі. А двовимірний простір надає можливість: визначати взаємозв'язок між цілями, вихідними положеннями, принциповими стратегіями освіти і механізмами їх реалізації.

Розроблена порівняльна двовимірна матриця дає можливість спрогнозувати характер стратегічних змін в освіті, допоможе вчителям більш оперативно і продуктивно оцінювати дослідницькі пошуки, прогнозувати ефективність їх впровадження в практику [11, с.141-144].

Зауважимо, що на основі виділення суттєвих характерологічних ознак моделей педагогічної діяльності, їх загальних рис та відмінностей, на основі виділення різних механізмів освітніх впливів, притаманних різним освітньо-виховним системам, можна стверджувати, що їх доцільність і педагогічна виправданість вимагає умілого поєднання методів і прийомів педагогічного впливу. Поєднання можливе лише на основі можливого співвіднесення механізмів дії окремих моделей і типологічних структур із врахуванням часових та матеріальних ресурсів, умов навчально-виховного процесу, характерологічних особливостей його суб'єктів (вчителі, учні, батьки).

На думку І. В. Зайченко, варіативність школи означає визнання правомірності різних шляхів реалізації єдиної мети і завдань шкільної освіти на основі функціонування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, застосування різних педагогічних систем (на прикладі освітньо-виховної системи) і педагогічних технологій [4, с. 481].

В останнє десятиліття ця проблема знайшла відображення в основних стратегічних завданнях вітчизняних науковців, практиків, і державних структур із залученням громадськості та органів місцевого самоврядування. Так, зокрема, постановою Кабінету Міністрів України від 30.08.2007 №1071 (1071-2007-п) було затверджено Концепцію державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007-2010 рр. Мета якої: розроблення варіативних й альтернативних моделей освітнього середовища, що враховуватимуть інноваційний характер освіти й будуть відповідати запитам

особистості, потребам соціальноорієнтованої ринкової економіки, потребам інтеграції національної системи освіти в європейський і світовий освітні простори; створення в Автономній Республіці Крим, Донецькій, Кіровоградській, Тернопільській, Херсонській областях та в місті Києві сучасних за технологічним рівнем, навчально-методичним та інформаційним забезпеченням, кадровим потенціалом загальноосвітніх навчальних закладів як осередків інноваційних освітніх територій. Розроблення та апробація демократично спрямованих механізмів управління, оптимізації, прогнозування освітніх процесів; перехід від фінансування до економіки освіти [13, с. 11-17].

Прикладом розробки методологічного підходу до створення різних освітньо-виховних систем є концепція життєтворчості, яка була створена в результаті пошуку ефективних моделей так званої Школи життя. Автори зазначили, що ідеї педагогіки життя, життєтворчості на порозі ХХІ століття є предметом не тільки наукової рефлексії, а й педагогічної практики. „Гуманне педагогічне мислення запалило іскру для народження нових педагогічних систем, в епіцентрі яких – дитина, з її болями, проблемами, сумнівами” [6, с. 19].

Висновки. Отже, як показує наше дослідження, типологія педагогічних моделей освітньо-виховних систем може здійснюватися як на теоретичному, так і на практичному рівні, який передбачає виділення в педагогічному досвіді провідної (концептуальної) ідеї. Наведені приклади різних класифікацій освітніх систем, моделей школи доводять положення про те, що створення освітньо-виховної системи школи повинно враховувати її особливості, її своєрідність; базуватися на провідній методологічній основі, що містить педагогічно доцільну стратегію вирішення основних проблем навчання і виховання підростаючого покоління.

Література:

1. Бергаланфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования: Ежегодник, 1972. – М: Наука, 1973. – С. 20-37.
2. Блауберг И. В. Проблема целостности в марксистской философии. М., 1964.
3. Воропаев М. В. Теоретические основы построения типологии воспитательных систем /М. В. Воропаев //Автореф. дис. докт. пед. наук, 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Москва, 2003.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДУХОВНИЙ ВИМІР*

4. Зайченко І. В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. – К., «Освіта України», «КНТ», 2008. – 528 с.
5. Караковский В.А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. – 160с.
6. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. – К., 1997. – Ч.2.
7. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс. – М., 1997.
8. Приходченко К. І. Педагогічні основи формування творчого освітньо-виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю / К. І. Приходченко // Автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.07. – Луганськ, 2008.
9. Садовский В. Н. Логико-методологические основания общей теории систем / Вадим Николаевич Садовский // Автореф. дис. докт. философ. наук: специальности 09.00.01 – диалектический и исторический материализм. – Москва, 1974.
10. Український радянський енциклопедичний словник: в 3-х т. /Редкол.: ... А. В. Кудрицький (відп.ред.) та ін. – 2-е вид. – К.: Голов.ред.УРЕ. 1987. – 736 с., т.3.
11. Фомичева И. Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 242 с.
12. Черняк Ю.И. Системный анализ в управлении экономикой. – М.: Экономика, 1975. – 191 с.
13. Школа майбутнього / упор. Н. Л. Мурашко. – К.: Шк. світ, 2011. – 128. – С. 11-17.

РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИШИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Антонова О. Є.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ДОСВІД НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

В Україні накопичено значний науково-методичний потенціал щодо навчання і виховання обдарованих студентів, котрий реалізується як у цілеспрямованій роботі кафедр освітнього закладу, так і в діяльності окремих викладачів. З метою узагальнення цього продуктивного досвіду нами було вивчено стан роботи кафедр педагогічних університетів з обдарованими студентами. Дослідженням було охоплено кафедри педагогіки та фахові кафедри університетів м. Житомира, Сум, Вінниці, Луганська, Рівного. Всього в опитуванні взяли участь 65 викладачів. Респондентам було запропоновано розроблений нами опитувальний лист, в якому необхідно дати відповіді на низку запитань щодо організації навчання обдарованої молоді, форм та методів цієї роботи, перспективності визначеного напрямку діяльності тощо. Схарактеризуємо основні результати опитування.

Перш за все, нами з'ясовувалися *способи виявлення* (діагностування) викладачами обдарованої студентської молоді. Результати засвідчують, що виявлення здібностей та обдарувань студентської молоді здійснюється у кількох напрямках, зокрема виділяються навчальна, позанавчальна, науково-дослідницька діяльність студентів, їх робота під час проходження педагогічної практики, а також спеціально організована інформаційно-аналітична діяльність педагогів. Так, серед основних методів виявлення обдарованих студентів під час *навчального процесу* респондентами виділяються: спостереження за роботою студентів на семінарських, практичних заняттях; залучення їх до традиційних видів роботи в академічній групі; використання технологій проблемного навчання;

результативність виконання студентами диференційованих завдань; використання під час занять творчих, нестандартних, варіативних завдань; залучення майбутніх учителів до складання педагогічних задач, кросвордів тощо; виконання студентами індивідуальних завдань; проведення викладачами індивідуальних консультацій і бесід із студентами.

Серед можливостей *позанавчальної роботи* у виявленні обдарованих студентами, більшістю респондентів надається перевага проведенню конкурсів педагогічної майстерності, аукціонів педагогічних ідей, творчих конкурсів, різноманітних студентських олімпіад із предмету та спеціальності; організації діяльності педагогічного театру, студентських консалтингових груп, школи педагогів-організаторів МДЦ "Артек" і "Молода гвардія" тощо.

Серед способів залучення обдарованих студентів до науково-дослідницької роботи традиційно виділяються залучення майбутніх учителів до роботи студентських наукових гуртків, проблемних груп, науково-методичних лабораторій, педагогічного клубу, студентської Малої академії наук, наукових конференцій. Практично всі респонденти зазначають на важливості й необхідності залучення студентів до написання рефератів, курсових робіт, підготовки наукових статей з подальшою їх публікацією у студентських виданнях. Окремо виділяються участь у роботі лабораторій педагогічного краєзнавства, відвідування державних архівів, виконання творчих завдань щодо моделювання особливостей авторської школи майбутнього тощо.

Важливого значення в ідентифікації обдарованості майбутніх учителів надається респондентами педагогічній практиці, яка надає виключних можливостей для розкриття і розвитку здібностей і талантів студентів: вивчення передового педагогічного досвіду відомих вчителів-майстрів, проведення під їх керівництвом нестандартних уроків, застосування новітніх методів навчання і виховання, організація позанавчальної та виховної роботи, проведення засідань гуртків, клубів, секцій тощо.

Особливе місце у виявленні та ідентифікації здібностей і обдарувань студентів посідає спеціально організована аналітична діяльність викладачів із застосуванням як традиційних педагогічних методів, так і спеціальних психологічних методик, спрямованих на виявлення мотивації, професійної спрямованості студентів, рівня

розвитку їх здібностей, креативності, особистісних якостей тощо. У цьому контексті особливого значення набуває володіння викладачем такими методами дослідження як педагогічне спостереження, тестування, анкетування, опитування студентів; аналіз контрольних, самостійних, творчих робіт; визначення рейтингу пріоритетних цінностей у вихованні тощо.

Важливого значення у контексті нашого дослідження набуває вивчення способів *активізації творчої самостійної роботи студентів*. Респондентами надається перевага виконанню індивідуальних і групових завдань творчого характеру (0,91), написанню курсових та дипломних робіт з елементами наукових досліджень (0,88), застосуванню проблемних запитань під час лекційних та практичних занять (0,81). Дещо меншого значення значення приділяється виконанню лабораторних робіт дослідницького характеру (0,8) та індивідуальних завдань під час педагогічної практики (0,8). Серед додаткових заходів респондентами пропонується визначення рейтингу студентів та стимулювання їх відповідною оцінкою за бальною шкалою під час екзаменів та заліків; залучення до роботи науково-практичних семінарів, конференцій, які проводять кафедри; залучення до проведення семінарів у загальноосвітніх навчальних закладах міста; аналізу передового та інноваційного педагогічного досвіду; організація роботи студентів під час занять у творчих мікрогрупах; публікація статей, дослідницьких матеріалів у студентських збірниках наукових праць тощо.

Серед важливих напрямів роботи з обдарованою молоддю опитані викладачі вважають за доцільне виокремити поглиблене вивчення фахових дисциплін (0,94), залучення студентів до науково-дослідної роботи (0,94), цілеспрямований розвиток педагогічних здібностей (0,91). Меншого значення надається поглибленому оволодінню професійними вміннями та навичками (0,8), а також набуттю майбутніми вчителями педагогічної майстерності (0,77). Можливо, це пов'язано із тим, що зростання вчителя як майстра, набуття ним необхідних професійних умінь і навичок інтенсивно відбувається вже під час безпосередньої педагогічної діяльності поза межами вищого педагогічного закладу освіти. Ми не погоджуємося із такою позицією деяких наших колег, оскільки, підтримуючи думку академіка І. Зязюна, вважаємо, що не можна очікувати закінчення вищого

педагогічного навчального закладу, щоб потім у практичній діяльності стати справжнім творцем і майстром своєї справи. Потрібно саме у студентські роки набувати професіоналізму, розвивати свої творчі здібності. А для цього потрібна щоденна і наполеглива праця. Тому поняття навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток творчих здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть самореалізуватися особистості майбутнього педагога.

Зазначимо, що рядом респондентів було відзначено необхідність розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, а також, що є принциповим для нашого дослідження потребу у розвитку позитивної *мотивації* студентів до професійної діяльності, формування їх *спрямованості* до педагогічної роботи, *цілеспрямованості* і *наполегливості* в оволодінні професійними знаннями і вміннями.

Одним із провідних напрямів виявлення і розвитку здібностей та обдарувань студентів респондентами виділяється науково-дослідна робота. Серед способів залучення студентів до цього виду професійної діяльності опитувані частіше використовують науково-дослідну роботу студентів, яка є складовою навчального процесу (виконання курсових, бакалаврських, дипломних і магістерських досліджень) (1,0), участь у роботі студентських наукових конференцій (0,9), наукових гуртків, наукових семінарів, проблемних груп при кафедрах, провідних наукових школах (0,88). Менше уваги надається респондентами участі студентів у різноманітних конкурсах різних рівнів та студентських олімпіадах (0,84). Можливо, це пов'язано із суб'єктивністю оцінювання робіт та виступів студентів у цих заходах, що може викликати замість натхнення і бажання працювати далі зневіру у своїх силах, розчарування, небажання надалі займатися обраною діяльністю. Практично не залучаються студенти до науково-дослідної роботи кафедри за бюджетною і госпрозрахунковою тематикою (0,4), що пов'язано із обмеженими можливостями у фінансуванні й оплаті праці колективу. Не часто здійснюється й робота студентів за міжнародними грантами (0,7), що зумовлено певними труднощами в оформленні заявок, необізнаністю студентів та їх керівників у існуванні таких програм та іншими суб'єктивними причинами.

До інших форм залучення майбутніх учителів до науково-дослідної роботи опитані викладачі називають публікацію результатів

студентського дослідження у збірниках; організацію "методичного театру"; створення консалтингових груп, в яких студенти самостійно розробляють інноваційні технологічні прийоми і демонструють їх іншим студентам, а також вчителям-практикам на методичних семінарах, організованих кафедрами.

Респондентам було запропоновано визначитися, які види завдань щодо дослідницької роботи студентів застосовуються ними частіше. На жаль, більшість опитуваних викладачів надають перевагу *інформаційно-ознайомлювальним методам*, коли студенти самостійно вивчають досвід педагогічної діяльності, викладений у літературних джерелах (1,0). *Проблемні методи*, виконання яких стимулює студента до самостійного пошуку розв'язання навчальної, теоретичної чи практичної проблеми, застосовуються значно рідше (0,6). Це пов'язано, на нашу думку, із необхідністю додаткової підготовчої роботи викладача і самих студентів, що потребує значних витрат часу та залучення неабияких інтелектуальних можливостей. Можливо, саме це й утримує учасників навчального процесу від активного застосування цієї групи методів.

Важливого значення в організації дослідницької роботи студентів набуває *характер завдань*, які пропонуються викладачами. Частіше студентам пропонуються дослідницькі завдання, які пов'язані з науковою проблематикою кафедри (1,0), що є зрозумілим і об'єктивним, адже керівник здатен здійснювати кваліфіковане керівництво розробкою студентом саме тієї проблеми, в якій він сам є компетентним. Рідше застосовуються респондентами інтегровані завдання, які інформаційно й логічно поєднують кілька напрямів з кількох профільних дисциплін кафедри (0,8). Певні утруднення виникають у студентів і викладачів при розробці комплексних завдань, які виконуються студентами з 2-го по 5-ий курс (курсіві та дипломні роботи) (0,6). Це пов'язано із певними труднощами навчального супроводу обдарованих студентів, зокрема педагогічними кафедрами, у той же час фахові кафедри мають більше можливостей у залученні студента до дослідницької роботи вже з перших курсів.

Респондентами окремо відзначається ефективність застосування *науково-практичних методів* у вивченні як фахових дисциплін, так і предметів педагогічного циклу, зокрема це робота студентів з наукового обґрунтування, проектування і впровадження власних

проектів; презентація творчих робіт студентів із подальшим їх публічним захистом (виставка-демонстрація). Окремо виділяються опитуваними викладачами можливості організації і проведення студентами, які мають певний досвід і наукові досягнення в окремих сферах, творчих майстерень, семінарів, шкіл педагогічної майстерності.

Чільне місце в організації роботи з обдарованими студентами посідають питання визначення результативності цього напрямку діяльності. Серед найвагоміших результатів дослідницької роботи студентів респондентами визначаються: підготовка наукових статей, доповідей (0,93); участь у міжнародних програмах обміну студентів (0,85); подання наукових робіт на конкурси, олімпіади (0,76); участь у міжнародних грантах (0,75); розробка наукових проектів (0,72); участь у створенні нових лабораторних робіт (0,55); підготовка експонатів, приладів на виставки (0,48) тощо.

У світовій психолого-педагогічній науці триває дискусія з приводу того, яким чином має здійснюватися робота з обдарованими студентами (учнями). Респондентам було запропоновано визначитися, чи варто створювати гомогенні групи для навчання виключно обдарованих студентів, чи можливо вони мають навчатися у гетерогенній групі, однак за індивідуальним планом. Більшість викладачів, які взяли участь в опитуванні зазначають, що найбільш ефективний спосіб організації відповідної роботи – розробка диференційованих завдань для студентів різного рівня підготовки за умов традиційного їх поділу на академічні групи (0,8). У той же час ряд респондентів виступає за створення спеціальних груп для навчання обдарованих студентів з відповідною розробкою навчальних програм (0,6). Як можливий варіант припускається й навчання обдарованого студента у своїй академічній групі, однак за індивідуальним планом. Пропонується опитуваними також можливість розробки інваріантних навчальних планів; введення програм за вибором студента; прискорене навчання обдарованих студентів на основі екстернату. Одним із варіантів такого навчання може бути створення груп за інтересами, які здійснюють дослідження різних проявів певної проблеми. Так, на факультеті іноземних мов ЖДУ ім. І. Франка створено таку групу з проблеми "Використання матеріалів дитячого журналу "Пізнайко" у викладанні іноземної мови" (керівник – професор Л. Калініна). У межах цієї проблеми

студентами було вивчено можливості журнальних матеріалів для навчання дітей говорінню на основі вивчення віршів, письму – на основі застосування елементів ігрової діяльності, читанню – на основі коміксів. Результати дослідження було оформлено у вигляді конкурсних робіт, які отримали схвалення редакційної колегії англійської версії дитячого журналу "Пізнайко".

Серед *форм, методів та засобів* активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів найефективнішими визнаються респондентами інтерактивні методи, частково-пошукові, проблемні, дослідницькі; робота у творчих групах; проектний метод; конкурси, ділові ігри, аукціони ідей; конференції з певної проблеми; творчі завдання різного характеру (написання творів, виконання лабораторних і відео-робіт, проведення занять аналітичного характеру); написання рефератів при вивченні теоретичних курсів; інтерактивне читання лекційного курсу з опорою на базові знання студентів; проведення колоквиумів з теоретичних проблем на основі методу евристичної бесіди; творчі вправи; науковий доказ логічних суджень; оптимальний підбір фактичного матеріалу; самостійне опрацювання матеріалу; практичні роботи.

Важливого значення в організації навчання обдарованих студентів набувають *умови*, за яких сьогодні здійснюється керівництво роботою обдарованих студентів. Результати опитування викладачів засвідчують, що основними передумовами ефективності відповідної роботи є: розуміння керівництвом вищого закладу освіти важливості та необхідності такої роботи; усвідомлення викладачами необхідності підготовки молодих учених; наявність студентів, обдарованих у певній галузі діяльності; власна ініціатива викладачів і студентів; наявність цікавих програм для дослідження; бажання студентів займатися певною проблемою (кількість таких студентів із року в рік зростає); можливості виконання державних замовлень; усвідомлення головних пріоритетів світоглядної культури особистості студента.

Не меншого значення набувають питання *створення відповідних умов* для розвитку обдарованості студентів. Відповідно до цього, респондентами зазначається на необхідності підготовки відповідних педагогічних кадрів, спроможних працювати з обдарованими студентами; створенні відповідної матеріальної бази навчального закладу; надання можливості студентам навчатися за індивідуальним

графіком; створення творчих груп студентів; організації фінансування дослідницької роботи студентів; фінансового стимулювання як викладачів, так і студентів; розробки диференційованих завдань з кожного предмету; глибокої розробки тематики рефератів; продуманості планів роботи проблемних груп; перспективності запропонованих тем дослідження; існуванні різних форм заохочення студентів (нагородження книгами, преміями тощо); передбаченні додаткових годин для роботи з обдарованими студентами; ведення кожним викладачем "професійного портфеля", у якому мають бути зафіксовані його наукові досягнення, у тому числі і в роботі з обдарованими студентами (тоді легко побачити основні показники його діяльності, досвід і досягнення).

Безумовно, обдаровані студенти, які активно займаються дослідницькою роботою, мають користуватися певними пільгами, зокрема респондентами зазначається, що такі студенти мають заохочуватися оцінкою (за умов бальної системи); стимулюватися морально; залучатися до виступів із теоретичними питаннями під час лекції на молодших курсах; їм має надаватися право вибору місця проходження педагогічної практики, зокрема вони можуть проходити практику в експериментальних навчальних закладах (школах); вони мають отримувати додатковий час для роботи у бібліотеці, архіві; кафедри може рекомендувати їх для навчання у магістратурі, аспірантурі; їм можна пропонувати роботу у складі кафедри.

Обдаровані студенти, на думку опитаних викладачів, повинні мати й відповідні *права*, зокрема навчатися за державні кошти; отримувати різні види заохочень, зокрема підвищену стипендію; навчатися за індивідуальним графіком; мати право на вільне відвідування занять; закінчувати навчання екстерном (з випередженням); безкоштовно друкуватися у наукових збірниках; мати можливість продовжувати наукові дослідження, навчаючись в магістратурі, аспірантурі; мати можливість відвідувати центральні наукові бібліотеки; брати участь у наукових конференціях учених НАПН України; отримувати переваги при розподілі на роботу; мати право на пільгове працевлаштування; претендувати на місце у трудовому колективі кафедри, на якій працював (за умови наявності вакансій).

Практично всі респонденти вбачають цілеспрямовану роботу з навчання обдарованих студентів *перспективною* з огляду на

необхідність піднесення національного характеру освіти; гуманізації освітнього процесу; втілення в життя національної ідеї; наближення національної освіти до європейських стандартів; необхідності підвищення професійного рівня студентів, підготовка кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку; формування творчих, цілеспрямованих, конкурентноспроможних особистостей, талановитих науковців; забезпечення мобільності наших фахівців в освоєнні новітніх технологій науки та впровадження їх у життя; підвищення мотивації студентів до навчання; створення реальних умов для продуктивної роботи Студентського наукового товариства; поповнення штату кафедр молодими науковцями, які вже готові для подальшої наукової роботи. Ця категорія студентів повинна мати право на пільговий вступ до аспірантури. Якщо ж молодий спеціаліст продовжує працювати у школі, то навчальний заклад має простежити подальший трудовий шлях такого студента (за кожним таким студентом закріплюється викладач-консультант, заводиться досьє, в якому відстежуються досягнення, підтримуються зв'язки).

Серед основних *проблем*, які виникають в організації навчання обдарованих студентів, респондентами перш за все зазначається на недостатності підтримки такої роботи з боку адміністрації навчального закладу, зокрема фінансової, а також відсутності відповідних педагогічних кадрів, спроможних працювати з обдарованими студентами.

Отже, на основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що вищими навчальними закладами України накопичено значний досвід щодо навчання і виховання обдарованих студентів, який реалізується як у цілеспрямованій роботі кафедр освітнього закладу, так і в діяльності окремих викладачів. На жаль не завжди така робота координується адміністрацією ВНЗ чи спеціально створеного для відповідної функції підрозділу університету.

Традиційно провідним напрямом навчання обдарованих студентів залишається залучення їх викладачами до науково-дослідницької роботи у наукових гуртках та проблемних групах, участі в конкурсах наукових робіт та олімпіадах із спеціальності, а також у студентських наукових конференціях.

Серед стратегій навчання обдарованих студентів частіше використовуються збагачення змісту навчального матеріалу,

поглиблене вивчення предмету, диференціація та індивідуалізація навчання. Визнаючи ефективність проблемності у навчанні, більшість викладачів все ж таки частіше застосовують у своїй роботі *інформаційно-ознайомлювальні* методи.

Організація навчання обдарованих студентів передбачає, в основному, підготовку для студентів диференційованих завдань різного рівня за умови традиційного їх поділу на академічні групи. Лише в деяких вищих навчальних закладах реалізується навчання обдарованих студентів за індивідуальними програмами та поділ їх на спеціальні групи за рівнем здібностей.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів відрізняються різноманітністю і, як правило, мають професійну спрямованість.

На жаль, цілеспрямоване навчання обдарованих студентів у більшості ВПНЗ здійснюється за власної ініціативи викладачів і студентів, оскільки адміністрацією не приділяється необхідної уваги цьому напрямку роботи.

Враховуючи актуальність означеної проблеми та об'єктивну потребу в обдарованих, творчо працюючих фахівцях у Житомирському державному університеті імені Івана Франка у 2002 році розроблено Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю, у 2003 році створено Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю, а також обґрунтовано Концепцію роботи ВНЗ з обдарованою студентською молоддю. В основу концепції покладено положення про те, що обдарованість – це системна якість психіки, яка здатна *розвиватися* впродовж життя людини за умови врахування впливових чинників, що сприяють цьому процесу на кожному з *вікових етапів* становлення особистості. Тому при розробці концепції враховано *особливості прояву обдарованості у студентському віці* [1; 3; 5], до яких відносимо: зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей; позитивний образ “Я”; впевненість у своїх здібностях; сила характеру; наявність чітких домагань (у тому числі професійний вибір); енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей; легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами; гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику;

нетерплячість під час виконання рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці; високий рівень розвитку навичок спілкування, відкритість, доброзичливість, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; емоційність; характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій тощо.

Цілеспрямована діяльність ЖДУ ім. І. Франка з обдарованою студентською молоддю здійснюється нині на основі Концепції роботи з обдарованою студентською молоддю, **мета** якої полягає у забезпеченні максимального розвитку особистості студента, який має високий рівень здібностей в одній чи кількох сферах з урахуванням його індивідуальних особливостей; підтримки обдарованої студентської молоді шляхом створення умов для її творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку.

Основними завданнями цієї роботи є: визначення стратегії щодо підтримки та напрямів роботи з обдарованими студентами; удосконалення нормативної бази університету щодо організації та поліпшення науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю; створення загальноуніверситетської системи виявлення обдарованої молоді та ідентифікації їх здібностей; розробка нових напрямів роботи з обдарованою молоддю шляхом створення науково-методологічного підґрунтя для розвитку ефективних систем виявлення, навчання і професійної орієнтації обдарованої молоді; оновлення та удосконалення змісту, форм та методів роботи з обдарованою молоддю; залучення обдарованої учнівської молоді (старшокласників) до творчих проектів з метою задоволення потреби у професійному самовизначенні та творчій самореалізації; піднесення статусу обдарованої молоді та її наставників; координація діяльності адміністрації, факультетів, кафедр університету, місцевих органів виконавчої влади, навчальних закладів м. Житомира та Житомирської області, громадських організацій з питань розвитку та підтримки обдарованої молоді; поглиблення регіонального та міжнародного співробітництва у сфері нових педагогічних технологій навчання і виховання обдарованої молоді.

Основними **ідеями** даної концепції є положення про те, що:

■ Обдарованою є практично кожна людина, однак кожна обдарована по-своєму. Завдання педагога полягає у тому, щоб

допомогти особистості, що формується, виявити і максимально розвинути її домінуючі здібності й обдарування.

■Розвиток обдарованості майбутнього спеціаліста потребує створення у ВНЗ цілісної системи, яка передбачає виявлення та підтримку обдарованої молоді, розвиток та реалізацію її здібностей, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, активізацію навчально-пізнавальної діяльності молоді.

Запропонована концепція ґрунтується на системному підході до вивчення педагогічних явищ та процесів, що дозволяє забезпечити ефективність навчально-пізнавальної, наукової і практичної роботи студентів, спрямованої на реалізацію особистісного і діяльнісного підходів; сприяє не тільки формуванню знань, умінь і навичок, але й розвитку обдарувань, творчого мислення майбутнього фахівця, інтелектуалізації його особистості, спонукає до творчої самостійної пошукової діяльності.

Реалізація Концепції здійснюється за такими *напрямами*:

- удосконалення нормативної бази університету щодо підтримки обдарованої молоді (розробка Положення про роботу з обдарованою студентською молоддю, концепції діяльності Науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю тощо);

- формування основ системи виявлення, навчання і підтримки обдарованої студентської молоді, її соціального захисту;

- видання сучасних підручників, посібників, розроблення технічних засобів навчання, навчальних програм спецкурсів, факультативів, спрямованих на розвиток здібностей обдарованої молоді та підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими дітьми;

- створення мережі навчальних закладів для апробації та запровадження сучасних методик виявлення, навчання та виховання обдарованої молоді;

- залучення обдарованої молоді до науково-дослідницької, експериментальної, творчої діяльності;

- проведення загальноуніверситетських олімпіад, творчих конкурсів, конкурсів-захистів наукових робіт, турнірів і фестивалів, забезпечення участі обдарованої молоді у міжнародних інтелектуальних і творчих змаганнях;

- сприяння наступності у системі роботи з обдарованою молоддю загальноосвітніх, позашкільних, у тому числі початкових

РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

спеціалізованих мистецьких, професійно-технічних і вищих навчальних закладів;

- модернізація вищої освіти відповідно до сучасних вимог, розширення системи підготовки педагогічних кадрів, що працюють з обдарованою молоддю;

- популяризація здобутків обдарованої молоді, поширення досвіду роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- використання міжнародного досвіду підтримки і роботи з обдарованою молоддю.

Для успішного розвитку обдарованості кожного студента у ВНЗ має бути створено відповідні **умови** і враховано цілий ряд впливових чинників, серед яких можна визначити як внутрішні, так і зовнішні, а саме: *надання всебічної допомоги* студентам у виявленні домінуючих здібностей та розвитку схильностей; *урахування спадкових даних* – біофізіологічні, анатоמו-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку здібностей; *створення розвивального середовища* – стимулюючого оточення, яке відповідає розвитку відповідних здібностей; *розробка психологічного та методичного супроводу* обдарованої особистості, індивідуальних програм навчання і розвитку; *організація цілеспрямованого виховного впливу* на розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності викладачів, студентів, керівництва навчального закладу, органів студентського самоврядування, позанавчальних структур; *включення студентів до різноманітних видів діяльності* з метою набуття ними певного досвіду їх виконання, стимулювання їх активності, що сприятиме дієвому розвитку їх потенційних можливостей; *розвиток емоційно-вольової сфери* студентів, що проявляється у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, готовності поділитися речами й ідеями, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору; *формування відповідної системи цінностей*, що відображається у розвитку реалістичної „Я”-концепції, внутрішньої мотивації, яка зумовлюється ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє; *унікнення чиннику випадковості* шляхом свідомої підготовки

викладача до відповідної роботи (створювати ситуації, в яких студент міг би реалізуватися „у потрібному місці у потрібний час”, стати для нього „Своїм Учителем”); *створення системи стимулювання творчості студентської молоді; спеціальна підготовка викладача до роботи з обдарованою молоддю.*

Відповідна робота щодо навчання і виховання обдарованих та здібних студентів має здійснюватися за умови взаємодії, взаєморозуміння, узгодженості діяльності всіх учасників навчального процесу.

Організація роботи з розвитку здібностей і обдарованості майбутніх учителів здійснюється у три етапи: діагностичний, формуючий, мотиваційно-стимулюючий.

Першим етапом роботи з обдарованими студентами є діагностичний – виявлення студентів, які мають здібності до певних видів діяльності, відрізняються нестандартністю мислення та творчим підходом до вирішення проблем. Зазначимо, що, діагностиці приділяється особлива увага, як необхідному та одному з найважливіших компонентів у системі роботи сучасної вищої школи. Вважаємо, що діагностика обдарованості повинна бути комплексною, послідовною, різноманітною та поетапною. Виявлення обдарованості залежить від багатьох чинників, тому необхідно використовувати всі можливі джерела інформації про студента. Тільки після зіставлення інформації, отриманої з різних джерел, можна робити відповідні висновки. Лише на основі всебічної діагностики розпочинається розробка конкретних індивідуальних програм розвитку особистості обдарованого студента з її психолого-педагогічним забезпеченням.

Другим етапом роботи з обдарованими студентами є формуючий (створення умов для повноцінного інтелектуального, фізичного, духовного розвитку обдарованої молоді), який знаходить своє відображення у навчальних планах, програмах, формах та методах роботи, мета яких – створити сприятливий розвивальний простір для самореалізації, задоволення потреб у нових знаннях, спілкуванні, самовираженні, вихованні взаємовідносин тощо.

Провідними стратегіями у побудові процесу навчання обдарованої молоді вважаємо:

1. *Поглиблення*, при якому передбачено більш докладне вивчення навчальних дисциплін з певних галузей знань студентами, які виявили до неї підвищений інтерес. Це сприяє формуванню

високого рівня компетентності у відповідній галузі знань, створює умови для інтелектуального розвитку майбутніх фахівців.

2. *Збагачення*, що орієнтоване на якісно вищий рівень змісту освіти з виходом за межі традиційної тематики за рахунок міждисциплінарних зв'язків. Передбачає оволодіння студентами різноманітними способами і прийомами розумової дослідницької діяльності. Може здійснюватися як у межах традиційного освітнього процесу, так і під час участі студентів у дослідницьких проектах, спеціальних інтелектуальних тренінгах тощо.

3. *Проблемність навчання*, що передбачає стимулювання особистісного розвитку студентів в умовах застосування педагогами оригінальних методів подання матеріалу, пошуку нових значень і альтернативних інтерпретацій базових понять, використання дослідницьких методів у процесі навчання тощо. Виступає компонентом збагачених програм або існує як самостійна тренінгова програма.

Принципового значення набуває проблема *організації навчання* обдарованих студентів. Досі залишається дискусійним питання чи повинен обдарований студент навчатися у звичайній академічній групі, чи необхідно створювати групи відповідно до здібностей студентів, окремо виділяючи групи обдарованих. Нами було вивчено ефективність поділу студентів на гомогенні групи під час вивчення предметів педагогічного циклу. Основними критеріями відповідного поділу студентів було обрано їх активність та ініціативність під час практичних занять, рівень креативності (здатність продукувати нові цікаві ідеї). Помічено, що у групі "неактивних" студентів із часом активізуються і проявляють свої здібності ті особистості, які до того на фоні більш активних однолітків демонстрували певну пасивність. Це спостереження знайшло своє підтвердження у дослідженнях науковців кафедри практичної психології ЖДУ ім. І. Франка (Н. Портницька), які шляхом тривалого моніторингу дійшли висновку: *якщо із групи студентів виключити особистість з ознаками обдарованості, яка задавала тону навчанні (лідировала), її місце з часом займає інша особистість, що також буде демонструвати ознаки обдарованості*. Отже, поділ студентів на гомогенні групи створює умови для прояву здібностей тих майбутніх учителів, які у гетерогенній групі знаходилися у "тіні" більш активних і розкутих однокурсників.

Водночас подібна практика позбавляє обдарованих студентів можливості спілкування з іншими однокурсниками і тим самим перешкоджає взаєморозумінню серед молоді. За такої взаємоізоляції студенти із середніми здібностями не отримують необхідних стимулів до роботи, які виникають при взаємодії з більш обдарованими однолітками, що, у свою чергу, позбавляє їх можливостей набуття необхідного досвіду професійної діяльності. Крім того, подібна практика породжує інтелектуальний снобізм із боку обдарованих студентів і комплекс неповноцінності в їх однолітків із середніми здібностями. До того ж, опинившись серед інших обдарованих студентів, деякі з них потерпають від зниження свого статусу, оскільки не для всіх обдарованих ситуація постійного інтелектуального змагання виявляється цілком сприятливою.

Було зроблено висновок, що студенти мають навчатися в гетерогенних групах, в яких все одно відбувається певний поділ за здібностями, оскільки більш здібні студенти обирають для себе більш складні навчальні завдання. Однак за цих умов вибір належить самим студентам, а не нав'язується їм викладачами. У цьому випадку у менш яскравих студентів не виникає почуття безнадійності, яке вони відчують, коли їх об'єднують в одну групу всупереч їх бажанню. Робота з обдарованими студентами відбувається і за спеціальними програмами, які акцентують увагу на певних сильних сторонах особистості (посилююча модель), або на слабких (коригуюча модель), посилюють сильні сторони, щоб компенсувати слабкі (компенсуюча модель).

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності обдарованих студентів суттєво залежить від *організаційних форм* навчальної роботи [2; 4; 5]. Вважаємо, що у ВНЗ ефективними формами *аудиторної* роботи з обдарованою молоддю залишаються лекції (проблемні, дискусійні тощо), практичні, лабораторні заняття, спецсемінари дослідницького й дискусійного характеру, курсові й дипломні роботи тощо. Виокремлюються також форми *позааудиторної* роботи з обдарованою молоддю, які можна поділити на групові, масові та індивідуальні. Серед *масових* форм роботи найбільш поширеними є: науково-практичні й читацькі конференції, „тижні педагогічної майстерності”, олімпіади, конкурси та огляди наукових робіт, виставки робіт студентської наукової творчості, звітні наукові студентські конференції, „круглі столи”, „діалоги”,

творчі знайомства тощо. До *групових* належать студентські наукові гуртки, міжфакультетські семінари, студентські клуби, технологічні бюро, проблемні галузеві лабораторії, студентські науково-дослідні загони і бригади, дослідницькі групи, до складу яких входять докторанти, аспіранти, викладачі, студенти. *Індивідуальні* форми представлені навчанням за індивідуальними планами (програмами), педагогічно регульованою самостійною роботою, вивченням факультативних курсів і дисциплін за вибором, нетиповими завданнями науково-дослідного характеру під час педагогічної практики, розробкою науково-дослідних проблем провідних кафедр тощо [4].

Серед методів організації навчання обдарованих студентів найбільш ефективними виявляються "мозковий штурм", методи евристичних запитань, багатомірних матриць, інверсії, синектики, емпатії, кейс-стаді, метод самопізнання і самооцінки (рефлексія), тренінгові технології та інші.

Суттєвим етапом роботи з обдарованою молоддю є **спонукально-мотиваційна** діяльність викладачів та адміністрації, яка стимулює студента до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. В університеті має бути створена цілісна система стимулювання як студентів, так і творчо працюючих викладачів.

У ЖДУ обдаровані студенти, які досягли успіхів у навчанні, переможці та призери олімпіад, конкурсів студентських дослідницьких робіт, члени студентського наукового товариства за сприяння спонсорів отримують заохочувальні призи та грошові винагороди, проводяться вечори-зустрічі з обдарованими студентами. Студенти-дослідники мають можливість безкоштовно друкувати свої доробки у наукових виданнях, видавати монографії та творчі збірники тощо.

Реалізація Концепції дозволила удосконалити рівень науково-методичного та інформаційного забезпечення педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників і викладачів, які здійснюють роботу з обдарованою молоддю; підвищити рівень професійної компетентності майбутніх учителів у відборі методів, форм, засобів, технологій навчання і виховання обдарованих дітей та молоді; консолідувати зусилля органів влади, місцевого самоврядування, навчальних закладів, установ та організацій у роботі з обдарованою

молоддю; розширити інформаційно-аналітичний банк даних „Обдарованість”.

Література

1. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Бобир. – Харків, 2005. – 22 с.
2. Вітанчук Л.А. Форми та методи навчання обдарованої студентської молоді [Електронний ресурс] // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2005. – Вип. 41. – Режим доступу до журн.: // http://www.agronmc.com.ua/nmcprop/pr_os_41.html.
3. Зазимко О.В. Психологічні основи ідентифікації технічної обдарованості в юнацькому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О.В. Зазимко. – Київ, 2003. – 25 с.
4. Прокопів Л.М. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ століття): монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – 256 с.
5. Рудик Я.М. Організаційні форми надання вищими навчальними закладами додаткових освітніх послуг обдарованим студентам: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Я.М. Рудик. – К., 2006. – 20 с.

Сидорчук Н. Г.,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

УНІВЕРСИТЕТСЬКІ ТРАДИЦІЇ ЯК ПІДГРУНТЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Згідно зі "Стратегією інтеграції України до Європейського Союзу" (1998 р.), затвердженої Указом Президента України, особливе місце у реалізації інтеграційних процесів відводиться університету, який з часів заснування відіграє провідну роль у процесі набуття і передачі досвіду від старшого покоління до молодшого, виробляє високоякісний людський та соціальний капітал (О. Глузман, О. Джуринський, К. Лавриненко-Омецинська, Ю. Марголіс, О. Мещанінов, К. Поляков, Г. Тішкін).

Основними ознаками університету, які протягом століть залишаються базовими для академічної університетської освіти, є

світський характер змісту освіти; єдність викладання, дослідження та виховання; автономність із наявними органами самоврядування [1, с. 6-10]. Як правило, їх вивчення та аналіз обмежується навчальною та науковою складовою. Виховна ж складова університетської освіти залишається поза увагою дослідників, що обумовлено, на наш погляд, відсутністю її чіткої змістової характеристики.

У межах статті представимо один із аспектів процесу виховання у межах університетської освіти, спираючись на те, що її удосконалення на сучасному етапі реформування вищої освіти перебуває у прямій залежності від використання традицій університетської освіти.

Дійсно, виховання студентської молоді, яка через кілька років стане "ядром" української інтелігенції, потребує особливої уваги. Як зазначає О. В. Левшов, *майбутнє* нашого народу залежить від змісту цінностей, що закладають *орієнтири* молоді, *відчуття приналежності до духовної еліти* суспільства ґрунтується на *традиціях* університетської освіти, накопичених протягом її історичного розвитку [2, с. 5].

Поняття "традиція" походить від лат. *traditio*, дієслова *tradere*, що означає "передавати". Спочатку воно використовувалося буквально, позначаючи матеріальну дію: так, стародавні римляни застосовували його, коли мова йшла про необхідність вручити комусь якийсь предмет і навіть віддати свою дочку заміж. Але передаватися можуть й нематеріальні речі, наприклад, певне вміння або навички: така дія в фігуральному сенсі також є *traditio*. Таким чином, межі семантичного спектру поняття традиції жорстко вказують на основну якісну відмінність всього того, що можна підвести під це поняття: традиція – це перш за все те, що не створено індивідом чи не є продуктом його власної творчої уяви, те, що йому не належить, передане кимось ззовні [3].

Університетські традиції поділяють на академічні та ритуальні. Розглянемо останні більш детально, оскільки саме вони складаючи основу студентського життя, визначають єднання молодої людини зі своєю «Alma mater».

Як відомо, протягом століть студенти з різних країн вигадували найрізноманітніші ритуали, щоб урізноманітнити «нудне» навчання. Ці звичаї передавалися з покоління в покоління, перетворюючись з часом в традиції, які існують і донині.

Ключовими у студентському житті є традиції «посвята в студенти», «екватор», «випускний», які поширені практично у всіх вишах. Однак є й традиції, характерні виключно для того чи іншого університету.

Так, у перший день навчального року у Саламанському університеті немає жодних лекцій та семінарів, тільки урочиста церемонія з приводу “відкриття сезону”. Старовинна будівля, яка слугує лише для проведення вагомих подій, ще з самого ранку заповнена людьми. У меморіальній аудиторії імені Франсиско Салінаса (сліпий композитор епохи Бароко) проходить посвячення в студенти. Збираються абсолютно всі викладачі факультету, з усіх кафедр на чолі з ректором. У кожного факультету свій колір мантиї: у медичного - жовтий, у філологічного - блакитний тощо. Опісля починається єдина спільна лекція для всіх студентів та викладачів університету, тут неважливо, на якому ти курсі чи який науковий ступінь маєш, головне - це спільний дух єднання й бажання перемоги. Читати цю лекцію - надзвичайно велика честь, тому кожного року обирають саме того професора, котрий мав найбільше досягнень за попередній навчальний рік.

Наступного дня починаються лекції, а разом із ними і головна фієста року - Дні Саламанки. Звісно, що цього тижня багато прогулів та невивчених занять, але воно того варте. Окрім того, що на головній площі міста можна потанцювати запальне фламенко, побачити Дон Кіхота та Санчо Пансу, попоїсти традиційних орнасо (м'ясні пироги). Можна ще й “познущатися” над новачками, що стало невід'ємною частиною початку кожного нового навчального року. Таке дійство відбувається на Центральній площі, де збирається велика група юнаків і дівчат, серед яких як новачки, так і старші студенти. “Старшаки” вигукують команди молодшим, а ті в свою чергу слухняно стають в одну шеренгу та голосно й чітко називають свої імена кожному перехожому, роблячи несміливий крок вперед. Далі гірше: привселюдно треба вимовити наступну клятву: “Я - найгірший та найдурніший студент даю клятву, що не маю права ослухатися старшого, інакше...”, - і йде перерахування усіляких можливих покарань: починаючи від банального “ку-ка-рі-ку” на площі міста і закінчуючи миттям туалетів у гуртожитку. Забава ця називається “новатада”, що походить від іспанського “novato” - і смішними клятвами не закінчується. Увесь перший тиждень “жовторотиків”

інтенсивно навчають життю. Найпопулярніша капость - одягнути новачка якомога найбільш безглуздіше: наприклад спідню білизну поверх джинсів та футболок та вигнати у найлюдяніше місце. Жалітися, тікати, ховатися - суворо забороняється. Також першокурсники повинні досконало знати гімн свого гуртожитку та щомиті відкликатися на прізвисько, яке дали йому старшокурсники. І нарешті, останнє випробування: студентів заганяють в якусь простору середньовічну залу та влаштовують “работоргівлю”. “Зв’язками” по 3-4 людини первачків вручають “дідам”, а ті вже розпоряджаються ними на власний розсуд. Частіше за все це декілька раз збігати за пивом, або поклеїти дурня перед вікнами жіночого гуртожитку.

Зрозуміло, що традиція бере свій початок із середньовіччя. Але тоді все було набагато жорстокіше. Ось найневинніший жарт: поставити першокурсника всередину кола та обпльовувати його до тих пір, поки він не стане схожим на сніговика. Але завдяки старанням ректора таким знущанням було покладено край. Започаткували знайомства за чашкою какао. Тож тепер спочатку п’ють ароматний напій, а вже потім виходять на вулиці святкувати посвячення у студенти. До речі, самі ж новачки не мають нічого проти такої традиції, навіть навпаки - *вона допомагає їм швидше освоїтися та знайти нових друзів.*

У багатьох західних університетах популярна традиція так званого «первісного крику» (англійською «The Primal Scream»). Кожен студент кричить, що є сили, протягом п’яти або десяти хвилин. Зазначають, ніби «первісний крик» здатен зняти або суттєво знизити напругу сесії.

А в університеті португальського міста Коїмбра поширена церемонія «спалювання стрічок». Студенти у спеціальних горщиках спалюють широкі стрічки, забарвлені в кольори своїх факультетів – це дійство покликане символізувати закінчення їхнього студентського життя.

Студенти на пострадянському просторі перед іспитами викликають «халяву». Для цього опівночі перед іспитом відчиняють квартиру, відкривають залікову та у вікно кричать «халява, прийди!». Після цього в залікову кладуть трішечки цукру, перев’язують її резинкою та пхають до ранку в морозилку. Якщо ж іспит передбачається вкрай складний, вискакують на вулицю в нижній

білизні і вигукують «шара!».

У Джорджтаунському університеті популярна традиція відкривати стрілки з годинника вежі Nealy Hall, відправляючи їх поштою у Ватикан. І незважаючи на посилену охорону та благання адміністрації закладу, стрілки раз на 5-6 років продовжують зникати.

Серед студентів Англії та Німеччини з нагоди якоїсь знаменної події прийнято збивати з поліцейських каски. Суспільство до цієї традиції ставиться лояльно, чого, звісно, не скажеш про поліцейських.

Студенти Ванкувера за традицією повинні повісити невеликий автомобіль в якомусь несподіваному місці, але без ризику травм чи пошкоджень для звичайних перехожих.

А студенти МДТУ, святкуючи екватор, катаються в тазі по сходах або ж прив'язують величезний таз до автомобіля. Для того, щоб катання обійшлося без травм, під сидниці рекомендують покласти всі свої конспекти.

До речі, цікава студентська традиція є в університеті Прінстона (США). Там існує кодекс честі, який перед іспитом приймає кожен студент. Він полягає в тому, що студенти зобов'язуються не використовувати ніяких шпаргалок і, більш того, припиняти їх використання співтоваришами.

Оксфордський університет дотримується і трохи екстравагантних традицій. Щорічно в ніч на 1 травня студенти заковують вечірки. А вранці, в продовження традиції, всі бажаючі можуть стрибнути у воду з мосту імені Марії Магдалени. Як бачите, з почуттям гумору в Оксфорді все в порядку. Тут вам обов'язково розкажуть історію про студента з Ізраїлю, який посилаючись на давню університетську традицію, зажадав у викладача кухоль пива і копчену телятину, оскільки подібна традиція дійсно колись існувала. Однак студенту такі вольності з рук не спустили, викликали на університетський суд і прийняли рішення видворити з навчального закладу, апелюючи до того, що він не прийшов на іспит з мечем, як прописано в ще однією давньою традицією.

Історія відомих нам сьогодні академічних регалій також бере початок у середньовіччі. Найстарші університети Європи вирости з церковних навчальних закладів, тому студенти та викладачі носили клерикальний, практично монастирський одяг. Спочатку він був повсякденним, а не урочистим убранням. До 1500 року найбільші

університети Європи зупинили свій вибір на більш модній туніці з відкритими бортами і широкими, більш короткими рукавами. Саме туніки і стали прообразами сучасних мантий.

У Середні віки чоловіки і жінки носили туніки з накидкою і капюшоном. Перші студенти університетів хизувалися в такому ж одязі, як і решта, за винятком однієї деталі - їх накидка була закритою з одним або двома прорізами для рук, як у парафіяльних священиків. Ця відмінність ще не становила уніформу, скоріше це була умова, яку висувала католицька церква, оскільки бути студентом означало бути людиною Бога. Така закрыта накидка або *Sarra clausa* стала стандартом академічного одягу у Болоньї, Парижі та Оксфорді.

Капюшон мантиї в середні віки був частиною чернечої ряс. Пізніше його носили і викладачі, і студенти, але приблизно в XVI столітті зробили привілеєм людей з науковим ступенем. Якщо сучасний академічний капюшон - це просто прикраса, то був час, коли він був практичною частиною одягу студента. Середньовічний капюшон складався безпосередньо з капюшона, який захищав голову, і мису, який зазвичай покривав плечі і часто досягав ліктів.

У 1450 році від цього типу капюшона відмовилися і замінили його на так званий «компаньйонка». Він міг скочуватися і носитися на голові або падати на плечі. Капюшон мантиї в середні віки був частиною чернечої ряс.

Пізніше його носили і викладачі, і студенти, але приблизно в XVI столітті його зробили привілеєм людей з науковим ступенем. Колір підкладки капюшона мантиї відповідає галузі науки. Білий колір позначає мистецтво, словесність, гуманітарні науки, мідний – економіку, блакитний – живопис, коричневий - -архітектуру, зелений – медицину, фіолетовий – юриспруденцію і т.д.

У цілому в університетах панувало різнобарв'я – студенти та викладачі носили одяг тих кольорів, які їм подобалися. Тільки наприкінці 15-го століття стали переважати темні кольори, що стало нормою в 17-му столітті. Лише Доктори мали привілей носити одяг червоних кольорів. Ця традиція збереглася і сьогодні в багатьох університетах - для урочистих випадків існують мантиї Доктора червоного кольору, а для повсякденного використання – чорного.

Мантия, яку носять сьогодні, зберегла майже всі ознаки середньовічної одягу. Студентів, бакалаврів і магістрів завжди розрізняли по складності їх мантий. Цій традиції ми слідуємо і

сьогодні. Докторська мантия має три оксамитові смужки на кожному рукаві, так звані шеврони. У магістерської мантиї комір переходить в капюшон. Мантия бакалавра, як правило, найпростіша без капюшона та оздоблення, так як бакалаврат – це тільки початок наукового шляху.

Традиція носіння мантиї існувала й у Російській імперії. Так, у 1885 р. І. Є. Рєпін, актуалізуючи мантию як академічний символ, написав "Портрет Д. І. Менделєєва в мантиї професора Единбурзького університету". Рєпін був знайомий з Менделєєвим ще в часи свого навчання в Академії. Протягом декількох років вони не бачилися, але вчений уважно стежив за новими роботами Рєпіна. Пізніше в Петербурзі Рєпін був постійним гостем Менделєєва - щосереди у будинку вченого збиралася громада його друзів. Коли Единбурзький університет присвоїв Менделєєву звання доктора, Рєпін починає роботу над його портретом. Мантия, товсті фоліанти на столику і книга в руках відразу дають зрозуміти глядачеві, що на картині учений. Головна риса цього портрету, - спроба зобразити внутрішню роботу думки, а не тільки зовнішність людини, як не можна краще знайшла застосування на цій картині: геніальність Менделєєва-вченого зображена на полотні.

Чотирикутна шапочка з китицею - конфедератка, позначає єдність багатогранності життя і стійкості тих, хто опанував вченням, знаннями та чеснотою. Китиця - надзвичайно важливий елемент академічного убрання. По ній відрізняють вчену людину від "неука". Ті, хто ще не закінчив освіти, носить її на правому боці капелюха, а випускник вже заслужив право носити її зліва. Перекидання китиці з одного боку головного убору на інший - одна з цікавих традицій церемонії вручення дипломів.

Капелюх без полів із китицею в європейських університетах до цих пір є відзнакою тих, хто має вчений ступінь. Її прототипом була біретта (головний убір), невелика кругла або квадратна шапочка, що носилася кліриками.

Цікавим університетським символом є «китиця відмінності» - нагорода, яка урочисто одягається випускникам-відмінникам на церемонії вручення дипломів або атестатів поверх мантиї, а також «шарфи честі», що є так само нагородою випускників, які відзначилися у стінах Альма матер.

У наші дні випускна традиція використання мантий і

конфедераток найбільше прижилася в США, вона існує вже понад півтора століття. Їх колірний ранжир утвердився наприкінці XIX століття, а в 1959 році був створений комітет з академічного одягу і церемоніалу випускного торжества.

В останні роки випускники ВНЗ на пострадянському просторі стали надягати на урочистий випуск академічні мантиї і конфедератки. Однак, урочисто святкували випуск з навчального закладу в Російській імперії ще задовго до революції. Особливо ця традиція була поширена у вихованців Пажеського корпусу. Для цієї церемонії всі випускники замовляли собі золоті каблучки з однаковим символом. Така символіка пов'язувала міцною дружбою всіх випускників корпусу, а не лише однокурсників. Каблучки виготовлялися вручну, на них гравіювався логотип. Якщо випускник Пажеського корпусу досягав кар'єрних щаблів, він допомагав своїм товаришам, надаючи підтримку і протекцію. Пажі, випускники різних років, незалежно від чинів, зверталися один до одного на "ти", пізнаючи товариша за такою каблучкою, символом причетності до громади однодумців. Вони вірили, що каблучка є запорукою успіху, додає сили і приносить удачу.

Урочистість випускного церемоніалу залишається в пам'яті на довгі роки. Нагадувати про незабутні студентські роки буде випускна атрибутика: академічні мантиї різних кольорів, капелюхи-конфедератки з шовковими китицями, кільця з вигравіруваним символікою, щорічники - фотоальбоми, що відобразили важливі моменти студентського життя та приналежність до духовної еліти країни.

Література:

1. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университетов: теория и опыт исследования: [монография] / Глузман А. В. – К.: Поисково-издательское агенство, 1998. – 252 с.
2. Нормативно-методичний посібник з організації виховної роботи у ДВНЗ «Донецький національний технічний університет» «На допомогу куратору академічної студентської групи у вищому навчальному закладі» / уклад. Левшов О. В., Негрей С. Г., Фурманюк В. Ф. – Донецьк, 2013. – 223 с.
3. Традиція [Електронний ресурс] / С. Znaimo.com.ua. – Режим доступу: <http://znaimo.com.ua/%D0%A2%D1%80%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D1%86%D1%96%D1%8F> – 02.05.2014 р. – Загол. з екрану.
4. Болонский университет [Электронный ресурс] / С. Travels.co.ua. – Режим доступа: <http://travels.co.ua/rus/italy/emiliya/bolonskiy-universitet.html> – 15.04.2010 г. – Загол. с экрана.

5. Сорбонна [Электронный ресурс] / С. Википедия. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%B1%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B0> – 26.08.2010 г. – Загол. с экрана.

*Колодій О. С.,
старший викладач
(Полтавська аграрна академія)
Левківський М. В.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Актуальність окресленого дослідження є надто на часі, оскільки патріотизм як інтегральна якість особистості та суперечливе системне почуття найчіткіше виявляється поза Батківщиною та у часи загрози над нею. Саме юнацький студентський вік є найбільш сензитивним щодо розвитку глибоких патріотичних почуттів, свідомості та практичних вмінь щодо пізнання та соціально-екологічного перетворення рідного краю.

Патріотизм є наріжною духовною цінністю, яка знаходить своє висвітлення у працях філософів, науковців, педагогів: Аристотеля, Платона, Протагора, Сократа, Цицерона, Т. Мора, Т. Кампанелли, Ф. Рабле, Я. Коменського, П. Гольбаха, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Й. Гердера А. Дістервега, І. Канта, К. Д. Ушинського, С. Гессена, А. Грамші, К. Поппера. На терені СНД до проблеми патріотизму звертаються Є.П. Белозерцев, А. Ф. Валєєв, І.А. Ільїн, М.Д. Нікандров та ін. Сучасні аспекти формування патріотизму дітей та молоді досліджуються І.Д. Бехом, В.О. Білоусовою, О.І. Вишневським, М.Д. Зубалієм, П.Р. Ігнатенком, В.Г. Кузем, М. В. Левківським, Г.П. Пустовітом, Ю.Д.Руденком, А.Й. Сиротенком, М.Г. Стельмаховичем, О. В.Сухомлинською К.І. Чорною, М.Д. Ярмаченком та ін.

Відтак, суттєвим є завдання з аналізу та обґрунтування шляхів формування патріотизму [1-5], у студентів-аграріїв та майбутніх вчителів, що і постає метою нашої статті.

XXI століття вирізняється тенденціями високих технологій, порушенням екології, інтенсивний розвиток інформатики, нанотехнологій та надзвичайною динамічністю соціального життя.

Звідси метою навчання і виховання у ВНЗ є не лише підготовка висококваліфікованих фахівців, зокрема майбутніх вчителів, працівників аграрного сектору, та формування готовності людини до життя і праці у світі, який надзвичайно швидко змінюється. Тобто йдеться про професійно-орієнтовану інтелігентну самодисципліновану особистість, здатну знайти своє місце в умовах складних життєвих реалій. Крім того, європейський вимір освіти доконче потребує не лише кардинальної зміни навчально-виховного процесу у напрямі інтерактивних технологій, але й тісну взаємодію з бізнесовими структурами та реальною практикою управління аграрним виробництвом.

Суттєве місце у цьому зв'язку належить позааудиторній виховній діяльності, яка є складовою всієї системи навчання і виховання студентів.

З метою апробації експериментальної моделі формування патріотизму в студентів у позааудиторній діяльності, нами окреслено напрями цього процесу, а саме:

- забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів;
- формування національної свідомості і людської гідності, любові до природи, рідної землі, родини, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- виховання правової культури: поваги до Конституції, законодавства України, державної символіки, знання та дотримання законів;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших, культури та історії рідного народу;
- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти;
- формування почуття відповідальності та ініціативи, підготовка молоді до життя в умовах ринкових відносин;
- становлення екологічної культури людини, розуміння необхідності гармонії її відносин із природою;
- формування соціальної активності та відповідальності особистості через включення студентів у процес державотворення, реформування суспільних стосунків;

– спонукання майбутніх фахівців до активної протидії проявам аморальності, правопорушенням, бездуховності, антигромадській діяльності.

Для реалізації окреслених напрямів студенти включалися до пізнавальної, дослідницької, наукової, трудової, природоохоронної, волонтерської, культурно-дозвіллевої, організаторської, соціально-комунікативної позааудиторної діяльності, яка здійснювалася із використанням певних форм та інтерактивних методів.

Відомо, що в студентські роки не лише розширюються знання, а й формуються світогляд для утвердження патріотизму як переконань. Тому нами проаналізовані програми навчальних дисциплін та підручників із педагогіки, історії України, історії вітчизняної і зарубіжної культури, а також соціології та етики, політології. Аналіз програм засвідчив, що окремі характеристики патріотизму, на жаль, не знайшли свого місця, або розглянуті надто поверхово. Це, насамперед, стосується регіональних культурних пам'яток минулого, його політичних, наукових, культурних діячів, чим так вирізняється Полтавщина, Житомирщина. Також із полтавською, житомирською землями пов'язана діяльність гетьманів і полковників за часів Козацької доби. Для поглиблення знань про культурну спадщину рідного краю, формування патріотичних почуттів, патріотичної свідомості та переконань, для студентів було прочитано спецкурс „Визначні сторінки культури нашого народу в особистісному вимірі студентської молоді”.

Метою спецкурсу було поглиблення і розширення знань про культуру минулого і нашого сьогодення, про роль видатних політичних діячів, діячів культури, науки та визначні історичні пам'ятки, а також поглиблення особистісних знань та вмінь для розвитку почуття патріотизму.

Для зміцнення почуття патріотизму студентами опрацьована тема „Розвиток патріотичних почуттів студентів засобами самовиховання”. Саме при розгляді цієї теми нами створювалися умови, особливо на практичних заняттях, для усвідомлення майбутніми вчителями й працівниками аграрного сектору ступеня сформованості власних загальноморальних (патріотичних) якостей для майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності. Для цього ми розкрили, насамперед, сутність самовиховання як внутрішнього фактора особистісного розвитку. Наступним постало знайомство

юнаків і дівчат із самозобов'язанням, самозвітом, навмисним і самовільним контролем, самонаказом. Пізніше розглянули методи самовиховання.

На практичних заняттях студенти шляхом діалогу розкривали особливості свого внутрішнього світу і світу своїх колег, характеризували рівні здатності до співчуття, до співпереживання (емпатійності). Суттєво, що ця тема слугувала підґрунтям для самопізнавальної діяльності в галузі формування готовності до самовиховання до професійної діяльності. Саме, глибоко розкриваючи внутрішній світ, кожен з них спробував спроектувати своє професійне і особистісне зростання на подальший період (на один навчальний рік). Такі заняття ми доповнювали соціально-психологічним тренінгом, де студенти під нашим керівництвом отримали знання про саморегуляцію та оволоділи саморегулятивними вміннями.

При цьому ми виходили з того, що саморегуляція – це самотійне, свідоме створення бажаних або необхідних психофізичних станів. Механізми саморегуляції в їх конкретних проявах стосуються структурних одиниць відображення, відношень і діяльності. Структурування і консолідація структурних одиниць ведуть до формування станів психічних явищ, для яких характерна відносна тривалість при збереженні однорідності. Іншими словами, саморегуляція – це самотійна, цілеспрямована і організована зміна регуляторних механізмів свідомості на рівні психічних процесів, психофізичних станів та дій. Отже, самовиховання – це самотійний і організований розвиток регуляторних механізмів психіки на рівні властивостей особистості і діяльності. Найвищою організацією свідомої саморегуляції психіки і діяльності є характер.

Для поглиблення волонтерських вмінь, альтруїстичних почуттів та відповідальності за себе, за інших, проводився відповідний груповий тренінг, де всім учасникам надавалася можливість виявити себе. Ця соціально-комунікативна діяльність є важливою для студентів із завищеною самооцінкою. Проте, є ще більш важливою для студентів із заниженою самооцінкою, негативним самосприйманням, сумніву у тому, що вони соціально значущі для інших, а тому не в змозі допомогти іншим. Саме програвання життєвих ситуацій дозволило більшості учасників додати впевненості в собі та глибшому розумінні прагнення надання, у разі потреби,

іншим.

Загалом, участь студентів у соціально-психологічному тренінзі збагатили їх знаннями про себе, про розуміння станів, дій поведінки інших, а також поглибили їх морально-естетичні почуття, що спричинилося до зміцнення їх як молодих людей, здатних до самореалізації у майбутній професійній діяльності та активної участі у житті суспільства.

Природно, що отримані знання з життя і культури нашого народу, його визначних діячів, минулого, сьогодення, проведені заняття з самовиховання, соціально-психологічного тренінгу та автотренінгу не в повній мірі забезпечують формування вмінь толерантно вести дискусію, обстоювати власну точку зору. Тому виникла потреба включення студентів у різноманітні клуби за інтересами. Студенти отримали можливість розвивати свій інтелект, виявляти здатність до розвитку пізнавальних, організаторських, природоохоронних, наукових вмінь у клубах, що діють в академії: „Кар'єра”, „Студентські гендерні студії”, та інших. Крім того, цьому сприяла участь студентів у різноманітних наукових гуртках, проблемних групах та у всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт у галузі гуманітарних наук, у наукових студентських конференціях. Зокрема, майбутні вчителі (найздібніші) щорічно беруть участь у міжнародній конференції спільно з польськими студентами в Краківському університеті.

Для зміцнення почуття патріотизму, розвитку організаторських, соціально-комунікативних умінь, студенти залучилися до діяльності у студентському братстві. Загалом студентське самоврядування в академії та університеті дозволяє змогу майбутнім фахівцям випробовувати здобуті знання, уміння та навички для майбутньої професійної діяльності та життєдіяльності. Структура студентського самоврядування вміщує постійно діючі ради, центри, клуби, студії, тощо, спрямовані на різнобічний розвиток студентів, залучення більшої їх частини до різноманітної важливої суспільної діяльності. Це, завдяки отриманню соціально-комунікативного досвіду у позааудиторній діяльності, сприяє формуванню організаторських, комунікативних умінь майбутніх працівників аграрного сектору.

Для глибокого усвідомлення своєї причетності до соціально-політичного життя нашої Української держави, її демократичних

свобод, студенти-аграрії включаються у різноманітні молодіжні акції. Саме у процесі програвання соціально-політичних акцій, добровільне включення до ігор, забезпечувало формування організаторських умінь. Також у такий спосіб отримується досвід здорового суперництва у певних видах змагань.

Щороку на День молоді студенти агроакадемії, спільно зі студентством Полтавщини, стають громадянами незареєстрованої держави Студентська Республіка. Цю гру проводив Студентський магістрат 2010 року. Під його керівництвом вирішувалися організаційні, економічні, соціально-політичні, юридичні та гуманітарні справи. Також Студентська Республіка мала свій суд, Національний банк, Центральну виборчу комісію, палац дозвілля, торгові центри...

Для надання підтримки, взаємодопомоги студентам, особливо першокурсникам, в академії створена студентська соціальна служба. Метою діяльності соціальної служби постало розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища студентської молоді; надання комплексу соціальних послуг студентам; створення сприятливих умов для їхньої самореалізації та самовдосконалення. Кожного року служба розпочинає свою роботу з програми адаптації першокурсників „Адаптив”. Соціальна служба скеровує громадське формування з охорони громадського порядку в якому беруть участь 80 студентів різних факультетів.

Для поглиблення естетичних, патріотичних почуттів, природоохоронних вмінь, студенти академії та університету включалися для вивчення природних та історичних місць рідного краю, зокрема до участі в екскурсіях по визначних культурно-природничих місцях України: до Національного ботанічного саду НАН України імені М. Гришка (Київ), в Білу Церкву (Парк Александрія), в Умань (Софіївка) та інші.

За результатами екскурсій та наукових пошуків викладачі, студенти, члени наукового товариства академії спільно з іншими ВНЗ Полтави провели Перші всеукраїнські наукові читання „Роль ботанічних садів у формуванні наукового світогляду майбутніх біологів”, присвячені 100-річчю з дня народження цього видатного вченого М. Гришка.

Для формування дбайливого ставлення до природи, почуття відповідальності за неї як національне багатство, ми спонукали

студентів до різних форм активної екологічної й природоохоронної діяльності. Природно, що цій діяльності передувало вивчення фахових дисциплін у попередні роки навчання. Серед форм такої діяльності важливими були природоохоронні студентські акції та участь студентів у різноманітних екологічних проектах.

Це – зокрема, соціальний проект „Природа, я, суспільство”, метою якого було привернення уваги до проблем охорони довкілля практичні дії з оздоровлення довкілля та пропаганда здорового способу життя. Для реалізації цього проекту студенти-аграрії вибрали і об'єкт – річку Тарапунька (недалеко від Полтави), майбутні вчителі – річку Путятинка (на околиці м. Житомира). Насамперед, група молодих дослідників провела польові обстеження фауни і флори самої річки, виявила і розчистила прирічкові джерела.

Таким чином, природоохоронна діяльність та діяльність екологічного спрямування не лише дозволяла поглиблювати і розширювати знання, формувати трудові та дослідницькі вміння, але й сприяла зміцненню почуття любові до рідної природи, рідного краю, формувала переконання бережливого ставлення до надбань нашого народу.

Для формування культурно-пізнавальних вмінь, патріотичних почуттів, використано можливості екскурсій студентам університету та академії по містах і селах України. Для утвердження толерантного ставлення до інших культур, народів, най здібніші студенти (знавці іноземних мов) включаються до стажування, та участі у Міжнародних науково-практичних конференціях. Лише за 2010 рік в різних університетах світу (США, Німеччина, Польща, Франція). Така діяльність сприяла розвитку та поглибленню вмінь міжнаціональної міжособистісної взаємодії та пошуку свого місця у цьому складному неоднорідному світі.

Для формування вмінь міжособистісної взаємодії студентів-аграріїв та майбутніх вчителів ми спонукали їх участь у роботі клубу „Твій імідж” , у конкурсі «Міс університету» та «Міс Житомира», яка виявлялася в саморегуляції, корекції та демонструванні, а також в іграх-драматизаціях та психодрамах, психомалюнках. У студентів формувалося переконання в тому, що сучасне ринкове середовище потребує не лише глибокого професіоналізму, а й уміння виявляти свої найкращі особистісні компетентності. Йдеться про манери, культуру поведінку, професійний та особистісний етикет. На

засіданнях клубу на сяткових вечорах розглядаються цікаві сторінки української та зарубіжної культури, звичаї і обряди українського народу, які часто відбуваються із пісенно-музичним супроводом народних фольклорних ансамблів.

Таким чином, формування патріотичних почуттів, патріотичної свідомості, патріотичних переконань здійснюється ефективно у процесі включення студентів до різних форм та видів діяльності з використанням сучасних інтерактивних виховних технологій. Звичайно, у цьому напрямі виникла потреба відповідної підготовки до цих видів діяльності й наставників академічних груп, котрі скеровували ці види діяльності, а в разі потреби, надавали певну психологічну допомогу і корекцію самого процесу.

Література:

1. Онищук П. В. Педагогічні засади технології формування патріотичних рис у учнів шкіл, гімназій, ліцеїв: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Волинський держ. ун-т ім. Л. Українки. – Луцьк, 1996. – 162 с.
2. Каюков В. І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В.І. Каюков. – Івано-Франківськ, 1998. – 17 с.
3. Коваль В. О. Патріотичне виховання учнів під час вивчення літератури в старших класах загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Коваль Володимир Олексійович. – К., 1999. – 191 с.
4. Боришевський М. Й. Національна самосвідомість особистості: сутність та шляхи становлення / М. Й. Боришевський // Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи. – К.: Райдуга, 1999. – С.189-219.
5. Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Т. О. Анікіна. – К., 1993. – 16 с.

*Масловська М.В.,
ст. викладач*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ У ХХІ СТОЛІТТІ

Праця вчителя, педагога, викладача посідає особливе місце серед різних професій. Педагог має справу із живими людьми, які мають своєрідні психофізичні особливості: індивідуальний спосіб мислення, самосвідомість, свій внутрішній духовний і душевний світ. Праця педагога відповідає і почесна бо: «Виховуючи підростаюче покоління, педагог бере найактивнішу участь у творенні майбутнього свого народу» [1, с. 69]. Треба відмітити, що великого значення набуває праця педагога в переломні періоди історії народу. Такий саме період переживає держава Україна сьогодні. Ми сьогодні відчули ту велику втрату двадцяти років нашої незалежності в царині національно-патріотичного виховання у державі. Щоправда, виключенням є західні області України, де національне, християнське виховання поставлено на належний рівень.

Педагогічну діяльність або виховання молоді, можна визначити, як формування людської особистості. Багато педагогів не мають чітко визначеного ідеалу, а працюють, виконуючи навчальні програми, не думаючи про результат: «Справжній педагог неодмінно мусить мати чітко усвідомлений виховний ідеал, який він і реалізує в процесі систематичної, довготривалої праці [1, с. 69].

Прибічники теорії вільного виховання (Руссо, Кей, Толстой) заперечують, на жаль, саму можливість виховання: «Дитина занадто слабка істота, щоб вона могла існувати й розвиватися без догляду й опіки старших», – писав Григорій Ващенко [1, с. 70]. Якщо виховання ідеалів пущено на самовиховання, то з часом втрачається системність, цінність багатьох речей і повернути все це з часом стає дуже важко, або неможливо. Педагог повинен розуміти, що: «Педагогічний процес не є лише розвиток, а й формування особистості, виховання під певним керівництвом. Але це керівництво не мусить перетворюватися в насильство над природою дитини» [1, с. 71]. Не може педагог по вказівці згори виконувати виховні процеси,

бо фактично таким чином ліквідується педагогічна творчість і «виховання обертається в ремесло» [1, с. 71]. Звичайно, повинен бути державницький підхід, і підхід цей має визначити лише основні напрямки в формуванні особистості вихованця, повинна бути також активна участь у виробленні цих підходів громадськості та педагогів. І найголовніше: «За педагогічну роботу мусять братися лише ті, хто поділяє загальний напрямок освітньо-виховної політики свого народу» [1: 71]. На превеликий жаль, багато сьогоднішніх педагогів не люблять своєї професії, не люблять дітей, не люблять цієї землі, на якій народилися і живуть. Що можуть дати такі педагоги нашим учням, студентам, молоді? Без національного ідеалу не бути нації, не бути державі. Г. Ващенко зазначає: «А щоб на загальнолюдських чи загальнохристиянських основах збудувати національний виховний ідеал, потрібно добре знати історію, побут і психологію свого народу, розуміти ті завдання, що ставить перед ним історія і бути переконаним патріотом своєї батьківщини» [1, с. 72].

Звичайно, сьогодні зовсім інший час. Найважливішим принципом освітньо-виховної роботи сьогодні є принцип індивідуалізації. Цей принцип вимагає в першу чергу, уміння розбиратись у психічних властивостях кожної особистості. У цьому талановитому педагогу допоможуть спостережливість та інтуїція та ще любов до дітей: «Любов – це той магічний ключ, що відмикає двері дитячих душ і дає йому можливість побачити заховані в них таємниці» [1, с. 73]. Велика таїна справжнього майстра-педагога у вічних пошуках істини, у збагаченні знаннями, вміннями, навичками: «Щоб не відставати від прогресу науки, щоб завжди стояти на рівні їх досягнень і давати учням повноцінні знання, він (педагог) разом з ними повинен стійко вчитись. Тому справжній педагог є вічний студент у кращому розумінні цього слова. Постійне спілкування з молоддю, духовне єднання з нею робить і його душу молодою» [1, с. 74].

Справжній педагог знає основну мету виховання – це служба Богу і Батьківщині. Ця мета стояла перед українським народом тисячу років тому, стоїть тепер, буде стояти перед нами ще багато віків. Українська молодь мусить пам'ятати науку минулого. Для України сьогодні – найважливіша умова збереження незалежності – це національна єдність і соборність. Григорій Ващенко писав: «Україна боролась і бореться за свою державну незалежність саме тому, що тільки своя самостійна держава забезпечує добробут і

високий культурний розвиток нації [1, с. 261]. Сьогодні ми повинні прикласти всіх зусиль, щоб наша молодь зрозуміла свої завдання щодо відбудови й розбудови культури в Україні. Для цього сьогодні треба висококваліфіковані, ерудовані фахівці зі всіх галузей культури, а особливо треба готувати національно-свідомих українських фахівців. Той, хто усвідомлює себе частинкою великого народу, своєї землі, своєї держави, буде все робити для її процвітання: «Любити свою батьківщину – це означає любити свій народ, рідну природу, шанувати кращі народні традиції, берегти честь Батьківщини, самовіддано працювати для її добра, бути готовим боронити її від ворогів, і коли цього потребуватимуть обставини, бути навіть готовим покласти за неї своє життя» [1, с. 264].

Краща молодь України вийшла на майдани за справедливість. Кращі сини віддали життя за те, щоб змінити Україну, щоб вона стала європейською державою. Принциповість і мужність керувала Небесною Сотнею в часи тяжких випробувань. Хотілося б, щоб молодь мала чесність та дисциплінованість. Саме дисциплінованість: «Базується на свідомості своїх обов'язків і пошані до громадського ладу та авторитету тих, хто покликаний цей лад підтримувати» [1, с. 267].

Складається враження, що виховний ідеал в українській молоді був відсутній. Це не так. Біда України в тому, що вона була в полоні соціалістичних та інтернаціоналістичних ідей. На жаль, інколи ідеї партій були дорожчими за Україну, не достатньо проводилось роботи саме з національного виховання: «Без жертвовної любові до Батьківщини, що з'єднує весь народ, як керівників, так і народні маси, державної самостійності здобути не можна. Тому-то виховання у нашої молоді любові до України є одне з найважливіших завдань нашої школи і нашого суспільства [1, с. 285].

Відомо, що є стихійна і свідома любов до Батьківщини. Стихійний патріотизм – це є неусвідомлена любов до природи, людей, звичаїв, мови. В основі цієї любові лежать навички. Бо, живучи серед цього народу, дитина звикає до всього, перш за все, фізично. Великий вплив на формування поглядів має суспільство, серед якого живе індивід. Це, в першу чергу, стосується його світогляду. Стихійна любов властива більшості людей. Ця любов стає ґрунтом свідомої любові до Батьківщини, справжнього патріотизму.

Але справжній патріотизм відмінний від стихійного: «Справжній патріот любить Батьківщину в цілому і не відвертається від неї тому, що її народ має деякі негативні риси або тому, що в минулому він робив ті чи інші помилки» [1, с. 287]. Та ще справжній патріот не буде стояти осторонь проблем, які вирішує його народ, його держава: «Справжній патріот не обмежується пасивною любов'ю до свого краю і народу, до його сучасного й минулого, до його мови й культури. Він активно працює для свого народу, прагнучи піднести його культуру й добробут, переборювати його негативні риси й вдосконалювати риси позитивні. Наше завдання виховати сучасну молодь, щоб їй була «дорога честь своєї Батьківщини і він захищав її словом і ділом [1, с. 288].

Піднести національне та патріотичне виховання на найвищий рівень сьогодні наше першочергове завдання. У національній державі буде й національна освіта, збережені будуть традиції, звичаї, обряди, національна культура. Це наше високе завдання перед пращурами та нащадками, в ім'я незалежної держави Україна.

Література:

1. Ващенко В. Виховання волі і характеру. – К., 1999. – 385 с.
2. Карпенко В. На нашій, не своїй землі. – К., 1998. – 508 с.
3. Карпенко В. Як повернути манкурту пам'ять. – К., 1997. – 432 с.
4. Кузьменко В. Українська ідея як формула повноти расового розуму. Методологія мислення. – К., 2006. – 198 с.
5. Лук'яненко Л. Національна ідея і національна воля. – К., 2003. – 296 с.
6. Розумний М. Ідея і нація в інформаційну епоху. – Харків, 2006. – 339 с.
7. Український націоналізм. Антологія. Т. 1. Видання друге / Упор. В. Рог. – К., 2010. – 384 с.

***Зданевич Л.В.,**
кандидат педагогічних наук, доцент,
(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)*

РОЛЬ ВИХОВНОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПОДОЛАННІ ДЕЗАДАПТАЦІЙНИХ ПРОЯВІВ У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

Реформа вищої педагогічної школи, що обумовлюється сучасним рівнем розвитку суспільства і умовами переходу до нових соціальних відносин, націлена на розв'язання головного завдання –

вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Це, в свою чергу, пов'язано з пошуком шляхів і методів модернізації, спрямованої на забезпечення вищої педагогічної освіти, на формування педагога нового типу – яскравої, нестандартної особистості, здатної успішно адаптуватися до різноманітних умов життєдіяльності.

Навчальний процес у вищих закладах освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всіх учасників навчально-виховного процесу (викладачів, кураторів, студентів), засоби, форми та методи навчання. Навчально-виховний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності, неперервності; незалежно від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій. Він має два головні аспекти: навчання як системну цілеспрямовану діяльність кафедр (предметні або циклові комісії), що передбачає передачу студентам наукових знань і формування їх особистісних якостей, та учіння як навчальну діяльність студента.

Навчально-виховний процес організовується з урахуванням науково-педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інформаційних технологій. Він спрямований на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та прискореної адаптації до динамічних процесів в освітній та соціально-культурній сферах, галузях техніки і технологій, в системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки [4].

Під час проведення дослідницької роботи з питань адаптації студентів нового прийому нами були уточнені деякі особливості, котрі характерні для ВНЗ I-II рівнів акредитації. Насамперед – це особливості навчально-виховного процесу. Заклади освіти такого типу виконують загальноосвітню функцію, яка забезпечує відповідний сучасним суспільним вимогам рівень загальноосвітньої та культурної підготовки майбутніх педагогів, і професійну, що створює умови для підготовки кваліфікованих спеціалістів.

Поряд з цим педагогічні коледжі здійснюють і виховну функцію. Саме тут у майбутніх педагогів формується науковий світогляд,

творче мислення, соціальна активність, особиста відповідальність за результати своєї праці, високі моральні якості, національна гідність та самосвідомість.

Навчально-виховний процес у педагогічних коледжах передбачає теоретичне і виробниче навчання, фізичне виховання, виховну роботу зі студентами. А. А. Ахапкін, М. І. Сичова та ін. поєднують теоретичне навчання, вивчення загальноосвітніх предметів з цілеспрямованою професійною підготовкою як головною особливістю навчально-виховного процесу в педагогічних коледжах [1; 2].

Відповідно до “Концепції педагогічної освіти” зміст освіти передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку. Вищезгадані цикли змісту педагогічної освіти тісно пов’язані між собою. Однак, як зауважує В. С. Петрович, поєднання самостійних циклів предметів є не лише специфічною особливістю навчального процесу в педагогічних навчальних закладах, але й складною педагогічною проблемою, бо воно значно ускладнює структуру виховного процесу. Це вимагає диференційованого підходу до виховної роботи, конкретизації завдань, змісту і методів впливу на студентів з урахуванням елементів виховуючого навчання, властивих для навчальних дисциплін певного циклу.

У педагогічному навчальному закладі здійснюється становлення особистості, відбувається засвоєння цінностей, норм, зразків поведінки, притаманних даному соціуму, ведеться підготовка до входження в суспільство. Тут студенти оволодівають навичками професійної і громадської діяльності, взаємодіють з студентським колективом та колективом викладачів, вперше стають членами профспілкової організації тощо. Все це вимагає від членів педагогічного колективу не лише певних знань з різних предметів, методики виховної роботи, але й урахування особливостей галузі, для якої педагогічний коледж здійснює підготовку кваліфікованих кадрів, традицій колективів базових освітніх установ, де студенти проходять педагогічну практику.

Характерні особливості має і режим навчально-виховного процесу.

Поєднання загальноосвітньої, професійної підготовки призводить до перевантаженості студентів та викладачів. Студенти помітно

стомлюються, особливо це стосується першокурсників. Після навчальних занять розпочинають роботу гуртки, секції, клуби тощо. Студентам потрібно також підготуватися до занять на наступні дні. Але ж вони повинні мати і вільний час для того, щоб допомогти батькам, зустрітися з друзями, піти в кіно та ін.

Перевантажені також і викладачі. Крім проведення навчальних занять, у них ще й засідання кафедр, циклових комісій, зборів тощо. Залишається обмаль часу на самоосвіту, на творчу роботу. Саме тому дехто з них не приділяє достатньої уваги спілкуванню з студентами-першокурсниками, проведенню різних форм виховної роботи в групі.

Напруженість навчального процесу, складне входження першокурсників в нові умови життєдіяльності, перевантаженість студентів і викладачів може призвести до дезадаптації. Усе це викликає необхідність науково обґрунтованого підходу до вибору виховних заходів, приведення їх у систему, зумовлює необхідність координації роботи гуртків, секцій, клубів, об'єднань за інтересами, методичних комісій, різноманітних засідань.

Навчання у педагогічному коледжі за основними спеціальностями поєднується з освоєнням однієї з додаткових спеціалізацій. Формування навчальних груп за бажаннями абітурієнтів здобути знання з обраної спеціальності та додаткової спеціалізації відбувається під час вступних екзаменів. Навчання студентів у сформованих на 1 курсі групах за додатковою спеціалізацією хоч і збільшує навчальне навантаження, проте сприяє більш активному спілкуванню майбутніх педагогів, активізує їх навчально-пізнавальну діяльність.

Професійний інтерес – це спрямованість особистості на успішне оволодіння обраною професією в результаті усвідомлення її суспільної і особистої значущості та емоційної привабливості. Він виявляється в бажанні глибше пізнати свого професію, в сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями, навичками, в психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією [1].

Сформованість професійного інтересу виступає інтегральним фактором, визначає навчальну активність та особистісний розвиток. На це спрямований не лише навчальний процес, а і позаурочна діяльність, якій в педагогічному коледжі приділяється особлива увага. Нами започатковано чимало різноманітних форм її організації:

зустрічі з кращими педагогами міста, конкурси професійної майстерності, заняття на факультетах та інші заходи. Це сприяє розвитку у студентів інтересу до обраної професії, розширенню їх професійного світогляду.

Однією з особливостей навчально-виховного процесу педагогічного коледжу є специфічність студентського контингенту, який складається в основному з підлітків. Соціальні, вікові, психофізіологічні особливості першокурсників значною мірою визначають ті проблеми, що виникають у процесі адаптації.

Вступаючи до навчального закладу, значна кількість студентів відривається від сім'ї. Це викликає гострі переживання, хронічне почуття тривоги. Переважна більшість першокурсників виглядає виснаженими, стомленими, у них помітне підвищення частоти пульсу, дихання. Вони часто бувають настороженими, виявляють неспокій і навіть плачуть. Підвищується рівень тривожності. У перші дні перебування у навчальному закладі першокурсники мало спілкуються, спостерігають за поведінкою інших студентів та викладачів. Їх діяльність може бути хаотичною і непродуктивною. Студенти нового прийому придивляються, прислухаються, не виявляють ініціативи, почувають себе дещо розгубленими. Навіть за сприятливої адаптації у студентів спостерігається знижений апетит; через підвищену настороженість, вони довго не можуть заснути, а, заснувши, сплять тривожно і недовго, частіше хворіють. Першокурсники інколи не справляються навіть з елементарним самообслуговуванням. В них виникає загальне почуття дискомфорту, що призводить до дезадаптації. Показниками її виникнення може бути тривала некерована поведінка, гостра чутливість до розлуки з батьками, часткова відсутність проявів будь-яких почуттів, депресія, потяг до брехні та ін..

У педагогічному коледжі в навчальних групах різна кількість дівчат і хлопців, міських і сільських, тих, хто проживає в гуртожитку та вдома. Наявність у студентському колективі студентів-сиріт та студентів із неблагополучних сімей вимагає від педагогів розуміння, терпіння, тактовності, застосування відповідних форм роботи, що полегшить їх адаптацію. Саме тому важливо, щоб на базі навчального закладу була створена широка мережа гуртків, клубів, спортивних секцій тощо.

Важливе значення має також урахування вікових, фізіологічних і психологічних особливостей студентів. Відомо, що в закладах I-II рівня акредитації навчаються студенти, які прийшли після 9-го класу школи. Їм по 15-15,5 років, вони знаходяться на межі старшого підліткового та юнацького віку. І. С. Булах, І. І. Бойко, М. Кле, Л. І. Божович, В. В. Гроховський відзначають, що підлітковий період є складним, він наповнений труднощами, що виникають нескінченно [5; 3; 7; 2: 6].

Підлітковий вік, під який підпадають студенти педагогічного коледжу нового прийому, характеризується, з одного боку, пластичністю психіки та значними резервами зростання її можливостей, а з іншого – кризовим періодом, коли активно відбувається перебудова особистісної структури підлітка. Все це накладає певну специфіку на процес адаптації студентів нового прийому, зумовлює необхідність посилення індивідуальної роботи з підлітками.

На наш погляд, адаптація студентів до нових умов життєдіяльності пов'язана перш за все з різкою зміною соціального стану особистості, пристосуванням до нових умов праці.

Виходячи з найважливіших напрямів становлення особистості, основний зміст процесу адаптації студентів молодших курсів можна визначити, як: ставлення до професії; освоєння нових навчальних форм, оцінок, засобів і прийомів самостійної роботи; пристосування до нового типу навчального колективу, його традицій; засвоєння нових видів навчальної діяльності; пристосування до інших умов побуту в студентських гуртожитках, нового культурного середовища, нових форм використання вільного часу.

Таким чином, процес адаптації не повинен бути простим пристосуванням особистості до нового середовища і вимог. Він передбачає активний, усвідомлений характер її входження в інше середовище життєдіяльності. Тому змістовний, творчий характер адаптації, оптимальне пристосування особистості до діяльності може мати місце тільки тоді, коли воно здійснюється за допомогою активних дій самої особистості. Це надто складний процес, який являє собою не тільки пристосування особистості до тимчасового специфічного середовища, а й набуття нею нового соціального статусу – статусу студента.

Література:

РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

1. Ахапкин А. А. Воспитательная работа с учащимися профессионально-технических училищ в процессе производственного обучения и во внеурочное время. / А. Ахапкин // М.: Высш. шк., 1979. – 48 с.
2. Божович Л. И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка: Автореф. дис...канд. пед. наук. / Л. И. Божович. – М., 1966. – 40 с.
3. Бойко І. І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання: Автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.07 / Ірина Іванівна Бойко. – НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – С. 22.
4. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. / Я. Болюбаш // К. : ВВП “КОМПАС”, 1997. – 64 с.
5. Булах І. С. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: Навч.-метод. посіб. / І. Булах, Г. Хомич, А. Винагородський, І. Сабанадзе // К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький ДТП ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 180 с.
6. Гроховский В. В. Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у школьников и учащихся подростков. / В. Гроховский // Харьков, 1980. – С. 43–62.
7. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. / М. Кле // М. : Педагогика, 1991. – 176 с.

Глазунова Л.О.,
кандидат педагогических наук,
(Житомирський технологічний коледж)

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Одним із визначальних стратегічних принципів сучасної освітньої політики в Україні є гуманізація освіти, в основу якої покладено забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, створення умов для формування естетичної культури особистості.

Зазначене вимагає підготовки естетично компетентних студентів, які здатні орієнтуватися на майбутнє й, водночас, шанувати, збагачувати історико-культурну спадщину свого народу. Саме на забезпечення цього процесу націлені ідеї та положення, викладені в державних нормативно-правових документах України з проблем освіти, а саме в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Програмі «Вчитель», Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах,

Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. та ін.

У вищих навчальних педагогічних закладах України освітній процес спрямовано на інтелектуальний, усебічний розвиток сучасної молоді, розширення її світогляду, вдосконалення відповідних особистісних та професійних якостей. Проте не меншої уваги потребує становлення духовної та естетичної сфери майбутніх фахівців. Процес формування естетичної компетентності молоді пов'язаний із цілеспрямованою педагогічною діяльністю і потребує спеціальної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів, передусім студентів гуманітарного профілю, що вимагає скоординованості дій всього педагогічного колективу.

У сучасній теорії та практиці науковим підґрунтям для здійснення комплексного дослідження проблеми естетичного виховання та формування естетичної компетентності особистості є дослідження в галузі: філософських (Г. П. Васянович, А. А. Герасимчук, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, П. Ю. Саух та ін.), психологічних (І. Д. Бех, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. В. Рибалка та ін.) наук; професійної освіти (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, С. У. Гончаренко, О. А. Дубасенюк, С. В. Лісова, А. А. Сбруєва, С. О. Сисоєва); естетичної освіти (В. Г. Бутенко, О. Н. Дем'янчук, Л. А. Кондрацька, Л. Т. Левчук Л. М. Масол, О. С. Падалка, О. П. Щолокова та ін.).

Аналіз наукових підходів свідчить, що в умовах переходу до нових суспільних відносин питання естетичного виховання студентської молоді на засадах народності досліджували О. О. Боряк, М. М. Гайдай, Т. Д. Дем'янчук, П. Р. Ігнатенко, В. Г. Кузь, М. П. Лещенко, Т. І. Мацейків, О. М. Піддубна, Р. П. Скульський та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес учених до естетичної культури, цінностей, естетичного світосприйняття особистості, проблема використання засобів народознавства, дослідження їх ролі в навчально-виховному процесі з метою формування естетичної компетентності ще недостатньо досліджена.

Відштовхуючись від того, що естетична діяльність – це цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати й оцінювати естетичне в навколишній дійсності, природі, мистецтві, жити й творити за законами краси [3, с. 5].

Естетика – наука про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, про сутність і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, про роль мистецтва в розвитку суспільства [11, с. 293].

Опираючись на зазначені в Концепції естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури положення [1], ми будемо визначати естетику як загальні закономірності художньо-естетичного освоєння дійсності особистістю, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, де головну роль у розвитку суспільства відводять мистецьким наукам та їх впливу на особистість завдяки процесу виховання.

Терміни «естетичне виховання» та «естетична компетентність» діалектично пов'язані з такими поняттями, як естетична культура, естетичні знання, естетичні цінності, естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетична насолода, естетичні судження, естетичний ідеал, естетичний смак, естетична діяльність тощо.

М. Ф. Овсянніков і В. А. Разумний вважають, що естетична компетентність – це «здатність людини розуміти та оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи, суспільного життя» [2, с. 28].

М. А. Чошанов зазначає, що естетична компетентність – це не просто володіння естетичними знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення і використання в конкретних умовах, володіння оперативними й мобільними знаннями [13, с. 268].

Л. М. Масол визначає естетичну компетентність як інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості [5, с. 6]. Дослідниця визначає поняття естетичної компетентності як здатність орієнтуватися в естетичних параметрах різних сфер життєдіяльності, що найбільш ефективно формується при опануванні різних видів мистецтва [5, с. 7].

На основі узагальнення наведених вище тлумачень доходимо до висновку, що естетична компетентність це – здатність особистості до естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, що передбачає

володіння естетичними знаннями, уміннями, навичками, сформованість естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки тощо.

Естетична компетентність є складовою особистісної естетичної культури. На думку В. І. Лозової, естетична культура передбачає «сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприйняття явищ дійсності, творів мистецтва, потребу вносити прекрасне в оточуючий людину світ, оберігати природну красу» [4, с. 126].

Рівень естетичної компетентності знаходиться в тісному зв'язку із загальним культурним рівнем людини. Формування естетичної компетентності відбувається в процесі творчої діяльності майбутнього вчителя, у його естетичному відношенні до навколишнього світу, народного мистецтва, природи тощо [2, с. 430].

Р. С. Немов термін «формування» визначає як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин [7, с. 169].

Н. Є. Мойсеюк дає наступне визначення: «формування – це процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку факторів – соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних та ін.» [6, с. 365].

Поділяючи погляди В. А. Сластьоніна [10], під формуванням ми розуміємо процес оволодіння особистості сукупністю стійких властивостей та якостей.

Подібне визначення пропонує англійський учений Дж. Равен: формування компетентності – це формування специфічної здатності для ефективного виконання конкретної дії в певній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [9, с. 53].

В. М. Шацька розглядає формування естетичної компетентності як сукупність послідовних, взаємопов'язаних впливів на особистість як засобами мистецтва, так і самого життя, спрямованих на всебічний естетичний розвиток, який сприяє формуванню естетичних почуттів, художніх смаків. До зазначеного процесу належить не тільки поступовий розвиток здібностей та естетичного сприйняття, а й

володіння вмінням активно творчо проявляти себе в тому чи іншому виді мистецтва, в обсязі, що відповідає певному ступеню навчання [1].

Формування естетичної компетентності – це цілеспрямований процес творення творчо активної особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне, потворне в житті та мистецтві й діяти за законами краси [12, с. 43].

Сформовані естетичні смаки, естетичний ідеал і розвинена здатність сприймати прекрасне, тобто певний рівень сформованості естетичної компетентності людини, дають змогу зрозуміти суть прекрасного. Сприймаючи прекрасне, аналізуючи побачене чи почуте, порівнюючи із враженнями отриманими раніше, людина дає йому певну оцінку. Рівень такого естетичного мислення залежить від рівня естетичної компетентності особистості.

Отже, формування естетичної компетентності особистості розглядається нами як складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб професійної діяльності, естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, що передбачає володіння естетичними знаннями, уміннями, навичками, сформованість естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки, певного творчого досвіду та дозволяє успішно здійснювати професійну діяльність у тій чи іншій галузі.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці підготовки студентів висувуються наступні вимоги до спеціалістів: має бути всебічно розвиненою та освіченою людиною з високою культурою мислення, здатністю до наукового аналізу та синтезу, широким світоглядом у галузі соціально-гуманітарних і психолого-педагогічних наук; повинен мати фундаментальну підготовку з різних фахових дисциплін, передбачених навчальним планом, використовувати набуті знання, уміння та навички для вирішення питань професійної діяльності.

Майбутній фахівець повинен бути людиною зі сформованою естетичною культурою як частиною наукового світогляду й загальної культури людини та відповідати наступним вимогам: високі морально-етичні якості, почуття любові до України, гордості за її культуру та історію, за приналежність до українського народу, поважне й толерантне ставлення до представників інших націй; розвинені практичні навички роботи з мовними та літературними

джерелами, науковою літературою, уміння використовувати здобутий досвід у повсякденній діяльності [8, с. 2].

Естетичне виховання студентської молоді передбачає якісну зміну рівня їх естетичної культури, яким може бути охоплена як окрема особистість, соціальна група, так і суспільство в цілому. Це безперервний процес протягом усього життя людини, завдяки якому розв'язуються протиріччя між рівнем естетичної культури людства і певною культурою окремої особистості в кожному окремому періоді життя.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства професійна освіта потребує спеціалістів, які не лише володіють знаннями, уміннями, навичками, але й здатні виявляти творчу активність та ініціативу за нових, мінливих умов. Естетичне виховання та формування естетичної компетентності студентської молоді передбачає не тільки наявність у них почуття прекрасного, а й уміння формувати знання та навички учнів бачити й творити красу в навколишній дійсності, зокрема у фольклорі, народних ремеслах, традиціях, звичаях, обрядах, уміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами краси та самостійно творити її.

Література:

1. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури // Збірник Міністерства освіти України. – 1992. – № 5. – С. 2 – 25.
2. Краткий словарь по эстетике. Под ред. М. Ф. Овсянникова // М. Ф. Овсянников. – М. : Просвящение. – 1993. – 210 с.
3. Левчук Л. Т. Оніщенко О. І. Основи естетики : Навч. посібник. / Л. Т. Левчук, О. І. Оніщенко. – К. : Вища школа. – 2000. – 271 с.
4. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. – М. : Искусство. – 1983. – 216 с.
5. Масол Л., Ничкало С., Веселовська Г., Оніщенко О., Художня культура України / Навчальний посібник. – К. : Вища школа. – 2006. – 239 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. // Н.Є. Мойсеюк. – К. : ВАТ КДНК. – 2001 – 608 с.
7. Немов Р. С. Психология : учебное пособие / Р. С. Немов. – М. : Просвещение. – 1990. – 301 с.
8. Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням : 0101 педагогічна освіта. Спеціальність : педагогіка і методика середньої освіти – українська мова і література та іноземна мова (англійська або німецька) мова. Освітньо-кваліфікаційний рівень : 7.010103 – спеціаліст. Кваліфікація : вчитель української мови і літератури, іноземної мови (англійська або німецька) мови. – Житомир. – 1999. – 56 с.

9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. Пер. с англ., под общ. ред. В. И. Белопольского. – М. : Когнито-центр. – 2002. – 394 с.

10. Сластенин В. О. Педагогика / В. О. Сластенин. – М. : Просвещение. – 1987. – 362 с.

11. Ступарик Б. М. Про мету національного виховання в Україні // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 87-93.

12. Тезаурус з проблеми міжкультурної взаємодії: Словник / автор-укладач Якса Н. В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 164 с.

13. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : Метод. пособие. – М. : Народное образование. – 1996. – 84 с.

*Керножицкая И. Е.,
УО «ВГУ им. П. М. Машерова» г. Витебск, Белоруссия*

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основой прогрессивного развития школы выступает инновационная педагогическая деятельность. Ее сущность в диагностике учителем собственно практического опыта и осмысленном привнесении новых способов, механизмов, технологий в учебно-воспитательный процесс, позволяющих качественно менять саму образовательную ситуацию с целью получения нового педагогического результата. Существенной особенностью инновационной деятельности является стойкая мотивация учителя на поиск нового в целевых, содержательных, процессуальных характеристиках учебно-воспитательного процесса. Для полноценной жизнедеятельности инновационного объекта необходимо его тесное взаимодействие с передовой наукой и практикой, ориентация на изменение социальных потребностей. В связи с этим актуальность инновационного процесса является необходимым условием его развития и одновременно его качественной характеристикой.

Анализ школьной практики показывает, что исследовательская деятельность и системность нововведений существенно требуют такой атмосферы в педагогическом коллективе, когда учитель осознает право и свободу на свое творческое самовыражение, испытывает помощь и поддержку со стороны коллег и

адміністрації. При таких умовах інноваційна діяльність стає не тільки фактором статусного росту педагога, але і росту професійно-особистісного.

Наблюдения за педагогическими преобразованиями, беседы с администрацией, опытными и начинающими учителями приводят к выводу, что инновационное развитие школы зависит от готовности и способности педагога к инновационной деятельности. Стратегия проста: нужны кадры, умеющие создавать и реализовывать «инновационную продукцию».

Проблема формирования у будущего учителя ценностного отношения к инновационным изменениям в сфере своей практической деятельности требует обращения к профессионально-педагогической креативности. Развитие креативности студентов непосредственно связано с такой организацией учебного процесса, когда создаются необходимые условия для открытости всему новому: предлагается работа с разными источниками информации, используются дифференцированные методы обучения, применяются разнообразные способы стимулирования деятельности, педагогической поддержки и контроля. По нашему мнению, в содержание учебного процесса следует включать персонифицированные образцы педагогического творчества для эмоционального воздействия на личностную сферу студента, предлагать ситуации, которые вызывают желание преобразовывать «несовершенную» педагогическую действительность, определять критерии выбора оптимального решения моделируемых ситуаций.

Обязательным условием современного учебного занятия становится мотивация студенческого творчества как способа самовыражения в настоящем и как важного опыта, востребованного в будущей профессиональной деятельности.

Формированию у будущих педагогов готовности к педагогическому творчеству способствует интерактивное обучение. Это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта.

Оно характеризуется высокой степенью интенсивности общения, сменой и разнообразием видов, форм и приемов деятельности, целенаправленной рефлексией состоявшегося взаимодействия. Структурообразующим признаком интерактивного обучения является

взаимодействие студента с имеющимся у него собственным познавательным и жизненным опытом. Как показывает практика, на занятии в интерактивном формате в центре внимания оказывается проблема «порождения знаний» в совместной деятельности преподавателя и студента. Преподаватель предлагает информационное поле и создает условия для мыслительной деятельности. Он берет на себя роль организатора среды обучения, консультанта, партнера по взаимодействию, своеобразного посредника между педагогической теорией и процессом ее овладения, выступает как носитель опыта организации взаимодействия, а не как источник знаний в последней инстанции. Студент с позиции слушателя и исполнителя переходит в позицию активного участника по реализации изначального преподавательского замысла. Он не пассивно ведомый, а самостоятельно «идущий за ведущим», который понимает задачи предстоящей работы, видит ее значимость, прогнозирует результат, приемы самоконтроля, оценивает выполненное. На таких занятиях исключается воспроизведение программного материала без представления о том, какое место оно занимает в будущей профессии. На смену традиционному приоритету словесного знания приходит знание – средство решения практической задачи. Ценность занятия, построенного на основе интерактивного взаимодействия, состоит в том, что оно развивает у студентов умение воспринимать информацию, не совпадающую с имеющимся опытом, преодолевать инерцию собственного мышления, принимать другое мнение, видеть рациональное зерно в точке зрения другого, которое может быть значимым и в собственных преобразовательных планах.

В современных условиях любые инновации предполагают работу команды. Сила командного коллективного разума помогает достижению успехов. Применяя на занятии групповые формы работы, преподаватель повышает эмоциональную включенность студентов в деятельность, обеспечивает процесс взаимовлияния друг на друга, возможность проявления рефлексии – составляющих компонентов инновационной культуры.

Формированию инициативы, творчества, познавательной активности студентов в образовательном процессе способствуют обучающие игры. Они направлены на имитацию будущей профессиональной деятельности и «погружение» в нее обучающихся,

максимально реалізують їх суб'єктність. Обучаюча гра – це модель взаємозв'язаних виробничих ситуацій, максимально приближених до реальної дійсності. Участвує в грі, студенти усвідомлено переходять від теорії до практики, засвоюють основні принципи, зміст і способи практичної роботи, навчаються міжособистісному взаємодію, пов'язаному з професійною роллю, відпрацьовують конкретні прийоми поведінки педагога в навчально-виховній роботі.

Важке місце в інноваційній діяльності займають вміння прогнозувати потреби завтрашнього дня, передбачити наслідки здійснюваних перетворень, висловити до них своє ціннісне ставлення. Тому до педагогічних проблем входить пошук ресурсів, залучаючих студентів до різноманітної діяльності з виходом на конкретний результат. Такими ресурсами володіє метод проектів – спосіб навчання, при якому студенти набувають знання в процесі планування і виконання завдань практичного характеру. Робота над проектом характеризується грамотно поставленою метою і її поступовим досягненням. Підприємливі в межах проекту дії зазвичай спрямовані на вирішення якоїсь проблеми або отримання користі від уже існуючої, але до сих пор невикористаної можливості. Навчальний проект – це інтегративне дидактичне засіб, що дозволяє розвивати такі компетентності студента, як: вміння аналізувати проблемне поле, визначати цілі і планувати діяльність, здійснювати пошук і систематизацію необхідної інформації, застосовувати знання в різних ситуаціях, готувати матеріали для проведення презентації, пред'являти і аналізувати результати діяльності. Метод проектів стимулює інтерес навчаючихся до педагогічних проблем, підвищує мотивацію самостійної роботи, сприяє розвитку вміння концентруватися на творчому процесі і отримувати від творчості задоволення. Пізнавальна активність і вміння проявляти творчість – точка відліку для народження ціннісного ставлення майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Таким чином, творчий підхід викладача до організації навчального процесу – позитивний образ, здатний активізувати бажання студентів готувати себе до педагогічних інновацій.

*Чеховська-Бєлуга Марта,
доктор педагогіки, ад'юнкт
(Університет імені Марії Кюрі-Склодовської у м. Люблін,
Польща).*

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Дослідження, проведені у перші роки створення польської системи соціальної допомоги, свідчать, що представники соціальних служб отримували задоволення від надання допомоги іншим, водночас відчуваючи радість і стає краще зрозумілим сенс буття¹. Однак, результати досліджень, проведених в 90-х роках ХХ століття, показали, що претенденти на посаду соціального працівника часто обирали цю професію через відсутність інших більш привабливих перспектив. Майже половина опитаних соціальних працівників стверджувала, що основним мотивом при виборі роду занять було бажання працювати з людьми. Решта респондентів вважала, що на їх вибір вплинув випадок або труднощі на ринку праці². Звісно, що для цієї, досить таки чисельної групи респондентів, досягнення високого рівня професійного задоволення може бути ускладненим.

Аналізуючи результати наукових досліджень щодо професійного задоволення соціальних працівників, проведених протягом останніх років, можна відмітити, що його рівень суттєво знижується. У середині 90-х років ХХ століття серед соціальних працівників рівень оптимізму і задоволення роботою був *дуже високим*³. Пізніші дослідження ілюструють, що *більше половини* опитуваних мають середній рівень задоволення своєю працею⁴. Спостереження, проведені наприкінці 90-х років засвідчили, що *лише половина* респондентів – працівників соціальних служб була задоволена своєю

¹ Popiołek K. Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy / K. Popiołek. – Katowice : UŚ, 1991.

² Trawkowska D. Portret współczesnego pracownika socjalnego / D. Trawkowska. – Katowice : BPS, 2006.

³ Ibid.

⁴ Kurcz A. Poczucie kompetencji zawodowych pracowników socjalnych / A. Kurcz // Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych / [J. Brągiel, I. Mudrecka (red.)]. – Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1998.

роботою⁵. Результати досліджень Ц. Юркевіча⁶, проведених у 2003 році, засвідчили, що людям, які фахово надають допомогу, важко відчувати задоволення від праці в атмосфері загального невдоволення, не маючи власних досягнень і за відсутності перспектив. Хоча наявні співробітники, які отримують задоволення від власної допомоги іншим. Згідно з результатами останніх досліджень, лише 9,6 % соціальних працівників відчують повне задоволення від роботи. Переважна більшість (86,6 %) працівників соціальних служб задоволена частково, а 3,8 % з них взагалі незадоволені своєю професійною ситуацією⁷. Більш оптимістичними були результати досліджень М. Чеховської-Белугі, А. Каніос і Е. Сажиньської, проведені у 2009 році серед осіб, які фахово надають допомогу. Задоволеними роботою визнало себе 57 % респондентів, 30% – продемонструвало двоїсте ставлення, а 12 % респондентів були незадоволені своєю роботою⁸.

Зважаючи на тривожний факт зниження серед соціальних працівників рівня задоволеності життям загалом і роботою у тому ж числі, наукові дослідження цієї сфери набувають практичного і порівняльного значення. Оскільки невдоволення роботою є однією з головних причин професійного вигорання⁹.

Виникає питання: який рівень професійного задоволення повинні мати люди, які прагнуть надавати допомогу іншим фахово? Можна також поцікавитися наявністю схильностей, що можуть виступати у вигляді відносно низького або амбівалентного рівня задоволеності життям, в осіб, які вирішили навчатися і працювати у сфері професійної допомоги. Як стверджує Л. М. Браммер, допомагаючи іншим, ми задовольняємо багато наших базових потреб і особистих цілей розвитку, можливо, таким чином розв'язуємо власні

⁵ Kawczyńska-Butrym Z. Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze. Pracownicy socjalni i pielęgniarzki / Z. Kawczyńska-Butrym (red.). – Olsztyn: wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001.

⁶ Jurkiewicz C. Zespół wypalenia zawodowego pracowników domów pomocy społecznej / C. Jurkiewicz // Praca Socjalna. – 2003. – № 3.

⁷ Zbyrad T. Pracownicy socjalni o sobie i o swoim zawodzie / T. Zbyrad // Praca Socjalna, 2009. – № 3.

⁸ Czechowska-Bieluga M. Profile kompetencji społecznych osób pracujących i bezrobotnych // M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios, E. Sarzyńska. – Lublin: UMCS, 2009.

⁹ Siwek A. Wpływ czynników indywidualnych na syndrom zadowolenia zawodowego / A. Siwek // Praca Socjalna. – 2006. – № 6.

проблеми¹⁰. В. Ейхелберг зробив припущення, що допомога впливає не тільки на того, кому допомагають, але й на того, хто її надає¹¹. Виникає резонне питання щодо мотивів, що керують людиною, яка вирішила обрати професію помічника: чи ці мотиви якимсь чином пов'язані з якістю життя самої людини? Оскільки, як свідчать результати досліджень, це прагнення з'являється досить рано, вже на шістнадцятому році життя¹².

Підготовка до професії соціального працівника

Сьогодні не тільки в Польщі, але й у всьому світі професійна підготовка фахівців до надання фахової допомоги іншим стає дійсно необхідністю, з огляду на різке збільшення кількості осіб, які потребують допомоги. Нерівномірний розподіл товарів і благ приводить до проблеми незадоволення життєвих потреби багатьох людей. Складність щоденного життя, що зростає разом із динамічним розвитком цивілізації, спричиняє появу дедалі більшої кількості загроз життю і здоров'ю людини у середовищі¹³.

Процес навчання осіб, які готуються працювати соціальними працівниками, беззаперечно, визначає їх професійне функціонування у майбутньому. Але психічні схильності кандидатів також дуже важливі. Під час вступу перевіріці підлягають лише знання та вміння абітурієнтів, проте майже ніколи не перевіряється їхнє ставлення до життя чи особисті цінності. Важливим у цьому випадку, на нашу думку, є задоволеність життям, що обумовлює активну життєву позицію, подолання негараздів і прагнення до реалізації цінностей, важливих для певної особи¹⁴.

Отже, задоволеність життям буде мати суттєвий вплив на якість допомоги іншим. Цікавим питанням, на нашу думку, є також поєднання почуття задоволення життям із особистим потенціалом

¹⁰ Brammer L. M. Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności / L. M. Brammer // Materiały szkoleniowe do użytku wewnętrznego Studium Pomocy Psychologicznej. – Warszawa : PTP, 1984.

¹¹ Eichelberger W. Pomóż sobie. Daj światu odetchnąć / W. Eichelberger. – Warszawa : Agencja Wydawnicza Tu, 1995.

¹² Fengler J. Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej / J. Fengler. – Gdańsk : GWP, 2000.

¹³ Popiołek K. Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy / K. Popiołek. – Katowice : UŚ, 1991.

¹⁴ Czapiński J. Szczęście – złudzenie czy konieczność / J. Czapiński // Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości / [M. Kofta, T. Szustrowa (red.)]. – Warszawa : PWN, 2001.

(ресурсом), а саме: чи наявний потенціал може бути визначальними у процесі надання фахової допомоги і підтримки?

Таким чином, проведення досліджень щодо процесів підготовки і суспільно-професійної діяльності осіб, які неодноразово стають джерелом підтримки¹⁵ для осіб, які знаходяться на межі соціальної маргіналізації або вже виключені, а також фахівців соціальної роботи є вимогою часу. З іншого боку, варто замислитися над потенціалом осіб, які надають допомогу фахово і готуються до роботи у цій сфері.

Дослідження, результати якого представлені у даній публікації, проведено на факультеті педагогіки і психології Університету імені Марії Склодовської-Кюрі у Любліні серед студентів першого року нестационарної форми навчання, які навчаються за освітнім напрямом „Педагогіка” на спеціальності „Соціальна допомога і соціальна робота”. Метою дослідження було визначити рівень якості життя тих, хто готується стати фаховим помічником. Практична проблема зводиться до питання про те, чи якість життя може бути особистим ресурсом, який дозволить у майбутньому допомагати іншим поліпшувати якість їхнього життя. З іншого боку виникає питання: чи рівень якості життя, не є однією з тих причин, що визначають вибір професії фахового помічника?

Термін „якість життя” розуміємо як задоволеність життям¹⁶. Зроблено спробу замислитись над частковими задоволеннями, що охоплюють усю сферу інтересів і діяльності пересічної людини, тобто усі сфери її життя. Проведено детальний аналіз аспекту задоволення, пов'язаного з виконуваною роботою, що викликає почуття успіху. Цей успіх може бути дуже індивідуальним і для кожної людини може означати щось інше. На задоволення від роботи також впливає можливість кар'єрного зростання, видимі результати роботи та вдячність тих, кому ця допомога надається.

У більш широкому значенні ресурси це усі внутрішні і зовнішні можливості, які має людина і які впливають на її функціонування¹⁷. Особистим ресурсом може бути все, що завгодно, якщо це

¹⁵ Природні системи підтримки (родинні чи сусідські зв'язки) послаблюються

¹⁶ Czapiński J. Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej / J. Czapiński. – Warszawa : PTP, 1994.; Rybczyńska I. Jakość życia młodzieży z rodzin ubogich / I. Rybczyńska. – Zielona Góra: WSP, 1998.

¹⁷ Cierpiałkowska L. Alkoholizm, małżeństwo w procesie zdrowienia / L. Cierpiałkowska. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 1997.

використовується людиною для задоволення своїх насущних потреб або реалізації її (довгострокових) цілей. Відповідно до теорії збереження ресурсів Хобфолла (Hobfoll) головною метою людської діяльності є саме отримання, збереження та захист ресурсів. Один з особистих ресурсів може бути такий показник як задоволеність життям¹⁸.

На нашу думку, важко переоцінити знання про ресурси, які можна використовувати для надання більш ефективної професійної допомоги, а також про можливості особистого розвитку, що відкриваються при їх використанні власного потенціалу.

Для дослідження суб'єктивного почуття якості життя використано Шкалу часткових задовольень Й. Чапінського (J. Czapiński), і Шкалу задоволеності життям (SBWL) Дінера.

Шкала часткових задовольень Й. Чапінського включає 19 аспектів життя: діти, шлюб, сексуальне життя, стосунки з найближчими людьми, відносини з колегами (друзями), умови проживання, спосіб проведення вільного часу, рівень безпеки у місці проживання, освіта, рідна місцевість, робота, досягнення в житті, стан здоров'я, рівень доступних товарів і послуг, моральні норми, що панують у оточенні, фінансове становище своєї родини, перспективи на майбутнє і ситуації в країні. Респондент має оцінити свою задоволеність за допомогою 19-ти перерахованих сфер життя за семибальною шкалою. Ця шкала також дозволяє обчислити глобальні почуття по відношенню до нинішнього життя, до ситуації у минулому (п'ять років тому) і до перспектив на майбутнє.

Жінки склали переважну більшість опитаних студентів – 92 %. В основному респондентами були молоді люди, 56 % з них ще не досягли 25-го року життя. Решта осіб (42 %) були у віці від 26 до 50 років. Більше третини опитаних не були у шлюбі (38 %), одруженими були 22 % опитуваних, а розлученими і вдовами були 18 %. Лише одна людина вказала, що перебуває у громадянському шлюбі.

Значна частина опитаних (38 %) – жителі сільської місцевості. У великих містах, що налічують більше 100 000 жителів та у містах з чисельністю 20 000 – 50 000 жителів проживає 18 % респондентів.

¹⁸ Chodkiewicz J. Rola zasobów osobistych w utrzymaniu abstynencji przez mężczyzn uzależnionych od alkoholu / J. Chodkiewicz // Alkoholizm i narkomania. – 2001. – T. 14. – № 2. – S. 277–287.

РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Майже кожен п'ятий студент (22 %) є резидентом невеликого міста (до 20 тисяч жителів). Тільки 4 % слухачів проживають у містах, що налічують до 100 000 жителів.

Майже третина студентів (32 %) описала своє фінансове становище як середнє, оцінюючи дохід на кожного члена сім'ї у розмірі 400-600 злотих на місяць, кожен четвертий студент походить з родини з низькими доходами, що не перевищують 400 злотих і така ж сама група опитуваних ($\frac{1}{4}$) має сприятливе фінансове становище (дохід понад 900 злотих на кожного члена сім'ї). Решта, 18 % декларувала розмір доходу 600-900 злотих відповідно.

Більшість опитуваних студентів ніколи не працювала в якості соціальних працівників (74 %). Тільки одна людина мала досвід роботи понад 15 років. Крім того, 24 % студентів мали досвід роботи на посаді: соціальний працівник, половина з них працювала досить короткий термін, не більше одного року, період роботи решти опитуваних був більше року, але менше, ніж 15 років.

Результати дослідження (таб. 1), отримані за допомогою шкали задоволеності життям (SBWL) Дінера свідчать, що майже половина студентів (44 %) досить задоволена своїм життям, більше четвертини (28 %) – незадоволені. Лише кожен десятий респондент дуже задоволений (10 %). Решта учасників опитування декларувала високий рівень невдоволення (4 %) або високий рівень задоволеності (4 %) чи амбівалентність (4 %).

Таблиця.

Результати дослідження, отримані за допомогою Шкали задоволеності життям (SBWL) Дінера

| н/п | Шкала задоволеності | N | % |
|-----|---|----|----|
| 1. | Дуже незадоволений своїм життям | 2 | 4 |
| 2. | Швидше незадоволений своїм життям | 14 | 28 |
| 3. | Ані задоволений, ані незадоволений своїм життям | 2 | 4 |
| 4. | Швидше задоволений своїм життям | 22 | 44 |
| 5. | Дуже задоволений своїм життям | 5 | 10 |
| 6. | Безсумнівно задоволений своїм життям | 2 | 4 |
| 7. | Відсутність інформації | 3 | 6 |

Результати, отримані за шкалою часткових задоволень Й. Чапінського (рис. 1), дозволяють стверджувати, що учасники опитування мають найбільше задоволення від дітей ($M = 5,4$), а також

РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

із стосунків з найближчими людьми ($M = 5,35$) та з сексуального життя ($M = 5,34$). Ситуація в країні ($M = 2,86$) виявилася сферою життя найменшого задоволення респондентів. Майже на такому ж низькому рівні є й задоволеність респондентів фінансовим становищем своєї родини ($M = 3,86$), перспективами на майбутнє ($M = 3,73$), а також моральними нормами, що панують у суспільстві ($M = 3,85$). Водночас фіксується вищий рівень задоволеності респондентів своєю рідною місцевістю ($M = 4,1$), рівнем доступних товарів і послуг ($M = 4,2$), житловими умовами ($M = 4,43$), роботою ($M = 4,5$), способом проведенням дозвілля ($M = 4,65$), рівнем безпеки у місці проживання ($M = 4,67$), своїми досягненнями в житті ($M = 4,84$), шлюбом ($M = 4,87$), станом свого здоров'я ($M = 4,88$), стосунками з колегами ($M = 4,94$) і своєю освітою ($M = 4,94$).

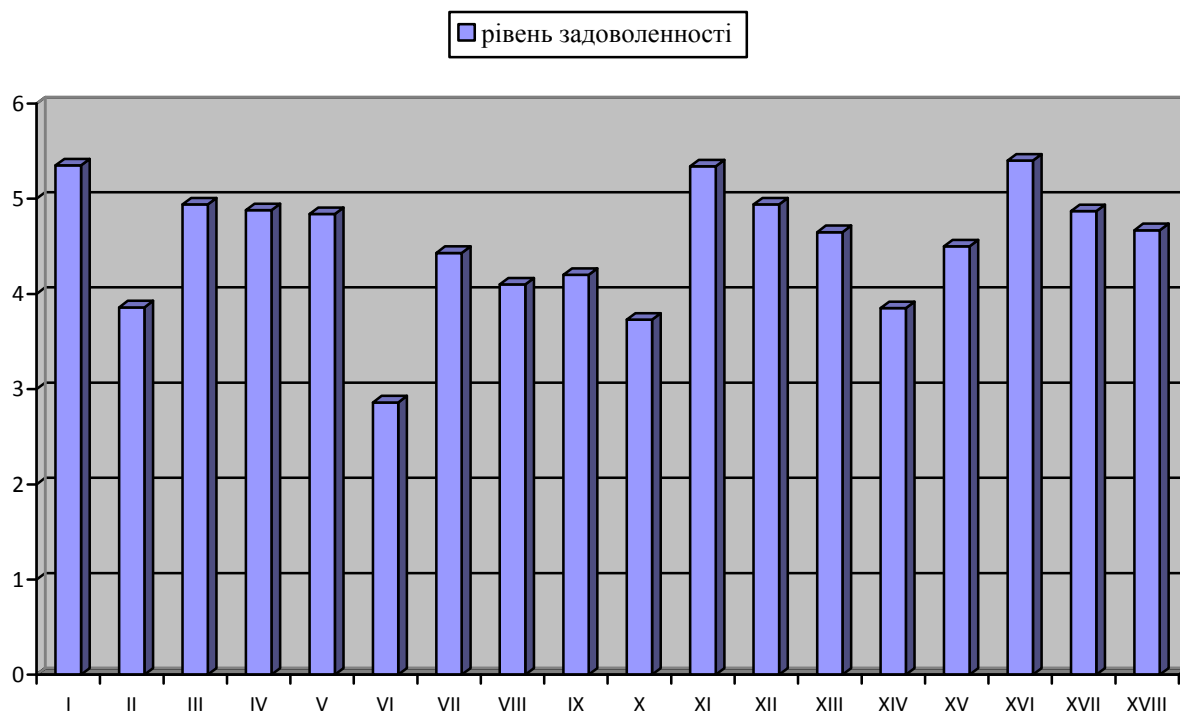


Рис. 1 Результати дослідження, отримані за допомогою використання Шкали часткових задоволень Й. Чапінського

- I. Стосунками з рідними, близькими людьми
- II. Фінансовим становищем своєї родини
- III. Відносинами з колегами (друзями)
- IV. Станом свого здоров'я
- V. Своїми досягненнями у житті
- VI. Ситуацією в країні

- VII. Умовами проживання
- VIII. Місцевістю, де проживає
- IX. Рівнем доступних товарів і послуг
- X. Перспективами на майбутнє
- XI. Сексуальним життям
- XII. Своєю освітою
- XIII. Способом проведення дозвілля
- XIV. Моральними нормами, що панують у суспільстві
- XV. Роботою
- XVI. Дітьми
- XVII. Шлюбом
- XVIII. Рівнем безпеки у місці проживання

На думку М. Дж. Сіргі (M.J. Sirgy), найважливішими сферами життя, що впливають на відчуття його якості, є житлові умови, сім'я, робота, ситуація в державі, у місці проживання та у стосунках з друзями (колегами), а також духовний вимір і дозвілля. Респонденти не зробили однозначної оцінки цих факторів, тобто товариський, родинний і професійний аспекти були джерелом відносно високого рівня задоволення, у той час як громадянська, духовна, побутова сфери і відпочинок, на їх думку, частіше – джерело невдоволення¹⁹.

Замислитися примушує той факт, що відносно висока частина опитуваних (32 %) незадоволені і дуже незадоволені життям. Висновки з цих досліджень не можуть не хвилювати, зокрема зважаючи на вражаючі результати досліджень, проведених серед соціальних працівників, згідно з якими „разом з плином років соціальним працівникам все складніше говорити про отримання задоволення від роботи і все важче їм стає чітко визначити, що саме цей термін насправді означає”²⁰. Крім того, 80 % соціальних працівників заявили, що їх товариське та сімейне життя страждає через стрес на роботі. Майже половина (43%) є більш дратівливою у стосунках з колегами по роботі. Отримані результати свідчать про слабку позицію і складне положення соціальних працівників у

¹⁹ Sirgy M. J. The psychology of quality of life / M. J. Sirgy. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 2002.

²⁰ Trawkowska D. Portret współczesnego pracownika socjalnego / D. Trawkowska. – Katowice : BPS, 2006. – S. 115.

Польщі²¹. Більше того, висновки попередніх досліджень щодо матеріальної ситуації соціальних працівників, підтверджені представленими результатами, що можна відобразити у твердженні: „у більшості випадків вона складна... робота у сфері соціальної допомоги не має широких перспектив кар'єрного росту”²².

Необхідно зазначити, що спосіб організації дозвілля, який для учасників опитування не був джерелом високого рівня задоволеності, може стати важливим елементом, що полегшує роботу соціальних працівників²³.

Відтак, більшість людей зазначають, що їм подобається допомагати та надавати послуги іншим. Однією з причин готовності до суспільної діяльності може бути той факт, що вони у такий спосіб роблять когось вдячним, що в свою чергу викликає суспільне схвалення, потім через наступні дії на засадах взаємності будуються соціальні зв'язки. Можна було б припустити, що група людей, професійним обов'язком яких є надання допомоги іншим, мають вищу якість життя порівняно з іншими групами. Як свідчать отримані результати досліджень, рівень задоволеності життям соціальних працівників, представників помічних професій, досить невисокий. Аналогічні дані отримано й у нашому дослідженні за участі лише кандидатів до цієї, однієї з найскладніших професій.

Як зазначає Дж.-М. Барбер (Barbier J.-M.), „під час підготовки його учасники розпочинають трансформувати ситуацію вирішення проблем, з якими стикаються в реальності”²⁴. У процесі підготовки соціальних працівників можна так скерувати цю трансформацію, щоб вона спиралася, зокрема на усвідомлення особистих ресурсів і формування вмінь їх використовувати. Особисті ресурси мають вирішальне значення для задоволеності життям, інтенсивність якої може бути змінена через оточення або соціальне середовище, так, наприклад, високий рівень задоволеності може бути наслідком

²¹ Strona Internetowa [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.dps.pl/img/upload_files/inne_388_socwyniki, 2010

²² Kotlarska-Michalska A. Pracownicy socjalni w świetle badań socjologicznych / A. Kotlarska-Michalska // Pracownicy socjalni i wolontariusze a możliwości reformy pomocy społecznej / [K. Marzec-Holka (red.)]. – Bydgoszcz : WSP, 1998.

²³ Fengler J. Pomaganie mężczy. Wypalenie w pracy zawodowej / J. Fengler. – Gdańsk : GWP, 2000.

²⁴ Barbier J.-M. Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść / J.-M. Barbier. – Katowice : „Śląsk”, 2006. – S. 34.

опукуваної діяльності. Щастя залежить від реалізації суспільних очікувань для певної ролі²⁵.

На завершення, хотілося б поставити питання: чи люди, які хочуть ефективно допомагати іншим, які готуються до роботи у сфері професійної допомоги, самі повинні мати високу якість життя? Це питання залишається відкритим, пошук відповіді на нього є перспективою подальших наукових досліджень.

*Місяць Н. К.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

РОЛЬ ЦЕНТРУ ПОЛОНІСТИКИ У ФОРМУВАННІ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СЕРЕДОВИЩІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Для багатонаціонального складу Житомирської області [1] гармонізація міжетнічних стосунків надзвичайно важлива. У цей процес свій вагомий внесок робить Центр полоністики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Після проголошення незалежності України, коли усім народам країни, у тому числі й полякам, фактично було надано можливість навчати дітей рідної мови, знайомити їх з народними традиціями, відроджувати національну культуру, почали активно виникати польські національно-культурні товариства. Сьогодні в Житомирській області їх налічується близько п'ятдесяти. У самому місті Житомирі діють Житомирська спілка поляків, об'єднання поляків Житомирщини «Polonia», спілка ветеранів війська польського, спілка вчителів-полоністів, польське наукове товариство, організація «Католицький цвинтар», польська молодіжна організація, спілка харцерів, спілка імені Крашевського, спілка лікарів імені святого Вацлава, католицький спортивний клуб, хоріві та танцювальні ансамблі «Poleskie sokoły», «Koroliski», «Dzwoneczki» [2].

²⁵ Derbis R. Szczęście w życiu biednych i bogatych / R. Derbis // Jakość życia. Od wykluczonych do elity / [R. Derbis (red.)]. – Częstochowa : Akademia im. J. Długosza, 2008.

Серед учнівської та студентської молоді Житомирщини з'явилося чимало зацікавлених у вивченні польської мови. У середніх школах поширились факультативи польської мови, при парафіях стали відкриватися недільні та суботні школи, при польських товариствах почали функціонувати курси польської мови. На початку 90-их років у Житомирському державному педагогічному інституті (тепер Житомирський державний університет) було відновлено викладання польської мови. Цей навчальний заклад тісно пов'язаний з історією полоністики на Житомирщині [3]. Почесним куратором житомирської чоловічої гімназії, у приміщенні якої розташований центральний корпус ЖДУ, у 1853-1860 роках був відомий польський письменник і громадський діяч Юзеф Ігнацій Крашевський [4], у цій гімназії вчився відомий український історик В'ячеслав Липинський [5], у 30-ті роки ХХ століття на філологічному факультеті працював Володимир Гнатюк, який захистив дисертацію з польської мови, пізніше Леонід Венгеров захистив дисертацію з польської літератури. У другій половині ХХ століття доцент Аза Папіна неодноразово виїжджала у Польщу, де працювала в університетах Бидгоща, Жешова та Зеленої Гури. Тут були видані її наукові праці «Język starocerkiewnosłowiański na tle porównawczym», «Zdanie proste w języku rosyjskim», «Rodzaj analizy gramatycznej», «Дієслова мовлення в російській літературній мові ХІХ століття» в журналі «Studia filologiczne. Zeszyt 2».

За справу викладання польської мови взяли викладачі кафедри російської мови. Пізніше рішенням вченої ради цю кафедру було перейменовано у кафедру слов'янських мов. У 1992 році при кафедрі розпочав функціонувати кабінет польської мови, завдяки чому значно покращилось забезпечення навчального процесу різного роду польськомовною літературою. Вагому допомогу у цій справі надала польська громадська організація «Wspólnota polska», подарувавши 400 примірників художньої, наукової, довідкової та методичної літератури. Вона зберігається у бібліотеці, де нею користуються викладачі та студенти.

Значних змін на краще оформлення кабінету польської мови зазнало у 2004 році. Це був Рік Польщі в Україні. У рамках заходів на його відзначення на філологічному факультеті на базі кабінету польської мови відкрився Центр полоністики, положення про який затверджувалось рішенням вченої ради університету. Центр

полоністики був покликаний забезпечити вивчення польської мови, сприяти гармонійному розвитку української і польської мов у регіоні, формувати міжетнічну толерантність у середовищі студентської молоді, чим активізувати входження України до європейської культурної спільноти.

Діяльність Центру полоністики розгорталась за такими основними напрямками:

- навчання польської мови студентів університету;
- наукові дослідження викладачів та студентів, що пов'язані з польською тематикою;
- видання наукового часопису «Українська полоністика»;
- проведення викладацьких та студентських науково-практичних конференцій, круглих столів, наукових читань тощо;
- методична у навчанні польської мови в освітніх та культурних закладах різного типу в Житомирі та Житомирській області;
- культурно-просвітницька робота серед студентської молоді університету;
- співпраця з польськими громадськими організаціями Житомирської області, України та республіки Польща.

Сьогодні вивчення польської мови в університеті збагачує мовну палітру філологів, додаючи до неї західнослов'янську мову, майбутнім історикам знання польської мови дає змогу вивчати документи Житомирського обласного державного архіву, де зберігається чимало матеріалів, що написані польською мовою. Нерідко випускники університету продовжують навчання або наукові дослідження у Польщі.

Польська тематика глибоко зацікавила науковців університету. За останні роки ними захищено чотири докторських та три кандидатських дисертації, видані численні статті, готується ще декілька кандидатських дисертацій. Випускник філологічного факультету Сергій Рудницький отримав у Польщі науковий ступінь «доктора гуманістики» (у національному вимірі це «кандидат наук»), продовжує в Україні працю над написанням докторської дисертації з політології. Випускниця того ж факультету Ольга Макарова завершує у Польщі підготовку до захисту дисертації з філології.

Науковцями університету видані монографії (Наталія Сейко «Польське шкільництво на Волині-Житомирщині» та «Доброчинність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.)»). Київський

учбовий окру»», Олександр Буравський «Поляки Волині у другій половині XIX – на початку XX століття. Соціально-економічне становище та культурний розвиток», Володимир Єршов «Польська література Волині доби романтизму: генологія мемуари стичності») та навчальний посібник з грифом МОН (Наталія Місяць «Польська мова для українців»).

До наукових пошуків польської тематики активно долучаються і студенти. Так, у 2012-2013 навчальному році випускниками університету було захищено ряд дипломних робіт: «Лісова пісня» Лесі Українки й «Баладина» Юліуша Словацького: типологія образів» (ст. М. Горбань, наук. керівник – доц. О. Юрчук), «Леся Українка і Марія Конопницька: перегук мотивів і образів» (ст. Т. Білоус, наук. керівник – доц. В. Чайківська), «Історія України в дослідженнях польського історик Олександра Яблоновського» (ст. Л. Мосійчук, наук. керівник – проф. І. Ярмошик), «Російсько-польська війна 1792 та другий і третій поділ Речі Посполитої в українській та польській історіографіях» (ст. Б. Ярмошик, наук. керівник – проф. В. Борисенко), «Події польських повстань 1830 – 1831 рр. та 1863 – 1864 рр. на Правобережній Україні» (ст. І. Кобилінська, наук. керівник – проф. В. Борисенко), «Соціально-економічний розвиток Польської Народної Республіки (40-80 рр. XX ст.)» (ст. М. Денисенко, наук. керівник – доц. М. Новик), «Римо-католицька церква в Житомирі в кінці ХУІІІ – на початку ХХ ст.» (ст. А. Денисевич, наук. керівник – доц. М. Кордон).

Центр полоністики долучився до організації та проведення низки наукових та науково-практичних конференцій і форумів, серед яких: польсько-український форум у рамках року України в Польщі «Розвиток підготовки учителя у контексті освітніх змін» (2005 р.); ІV Міжнародна конференція конрадознавців (2006 р.); «Ю.І. Крашевський – явище світової культури» (2007 р.); міжнародна українсько-польська конференція «Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології» (2007 р.); «Актуальні проблеми, сучасний стан та перспективи розвитку індустрії туризму в Україні» (2007 р.); «Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності» (2007 р.); всеукраїнська конференція з міжнародною участю «Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України» (2007 р.); міжнародна конференція під патронатом ЮНЕСКО «Проблеми

освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції» (2009 р.). У квітні 2010 р. делегація вчених з України побувала на науковій конференції у Польщі. У складі делегації було 10 викладачів з ЖДУ на чолі з ректором. Візит українських вчених проходив у рамках наукового проекту між Національною академією педагогічних наук України і Вищою школою педагогічною Спілки вчителів Польщі у Варшаві.

Центр полоністики накопичив чималий досвід проведення круглих столів, присвячених польській тематиці, наприклад: «Роль польської спільноти в культурі Житомирщини» (2005 р.), «Історичні дослідження польської тематики: здобутки та перспективи» (2006 р.), «Валентин Грабовський - поет, перекладач та журналіст» (2007 р.), «Методична стратегія вивчення польської мови в школах України» (2008 р.), «90-та річниця незалежності Польщі: події та постаті» (2008 р.), «Початки полонійного руху в Україні» (2008), «Постать і погляди В'ячеслава Липинського на тлі українського консерватизму» (2009 р.), а також «Історія полоністики в Житомирському державному університеті» (2010), «Катинь: пам'ять і скорбота» (2011). Нерідко учасниками круглих столів були представники Посольства Польщі в Україні та Генерального Консульства Польщі в Луцьку, а тепер у Вінниці.

Викладачі та студенти університету мають можливість висвітлювати результати своїх досліджень з філології, історії, філософії та педагогіки у науковому часописі «Українська полоністика», що виходить з 2004 року. Журнал пройшов державну реєстрацію як фахове видання, вже вийшло друком десять його чисел.

Полікультурному вихованню сприяють студентські наукові та науково-художні читання. Так, у 2007 році до 150-річчя з дня народження Івана Франка під час наукових читань студенти виступили з результатами своїх наукових розвідок про роль полонізмів у поетичній, епістолярній та драматургічній спадщині Івана Франка. У 2008 році проходили науково-художні читання на тему «Видатні поляки у світовому цивілізаційному процесі», а у 2009 році – до 100-річчя з дня народження Юліуша Словацького, а також «Життя і творчість Збігнева Герберта». Студенти ознайомилися з біографією Збігнева Герберта, творчість якого була мало відомою за часів тоталітарного режиму в Польщі та СРСР. Студенти відкривали Збігнева Герберта для себе і слухачів. Вірші Збігнева Герберта

звучали польською, англійською та російською мовами. У 2010 році відбулися студентські науково-художні читання на тему: «Ян Павел П – людина Всесвіту», що були присвячені 90-ій річниці народження і 5-ій річниці смерті великого поляка, та студентсько-викладацькі шевченківські наукові читання, на яких директор Центру полоністики Н.Місяць виступила з доповіддю «Початки шевченкіани у Польщі: переклади творів поета», а студенти читали свої переклади поезії Шевченка польською мовою.

Культурно-просвітницька робота серед студентської молоді включає святкування річниць незалежності Польщі та Дня Конституції, зустрічі з поетами-перекладачами. В Центрі полоністики для студентів організовано щотижневий перегляд і обговорення польськомовних художніх фільмів, прослуховування компакт-дисків творів польських композиторів.

Польська мова репрезентується під час проведення Дня слов'янських мов у рамках тижня філологічного факультету. Викладачі та студенти університету беруть участь у культурних заходах, які проводить Польський дім і Польське наукове товариство, обласна наукова бібліотека. Це презентація книжки житомирського журналіста Олександра Гуцалюка «Остання війна», в якій вміщено спогади колишнього в'язня табору смерті у Майданеку Франца Бжезицького (2011 р.), а також зустріч студентів з поетом-перекладачем Ярославом Павлюк, презентація її книжок «З вірою і любов'ю» та «Шляхом пророка» – переклад поеми Івана Франка «Мойсей», інформаційно-аналітичного видання «Полонія Житомирщини», монографії Олега Калакури «Поляки в етнополітичних процесах на землях України в ХХ столітті». У Центрі полоністики презентувались книжки викладачів університету. Це навчальний посібник Наталії Місяць «Польська мова для українців», та монографія Володимира Єршова «Польська література Волині доби романтизму».

Студенти університету беруть активну участь у виставах польського театру імені Крашевського (спектаклі «Przed sklepem jubilera», «Moral pani Dulskiej», «Baladyna»).

Діяльність Центру полоністики отримала визнання у наукових та громадських колах України та Польщі. У січні 2008 р. науковий проект доцента Наталії Місяць «Центр полоністики як засіб полікультурного формування особистості фахівця» на

Всеукраїнській виставці «Сучасна освіта в Україні» разом з іншими проектами Житомирського державного університету був відзначений срібною медаллю в номінації «Упровадження здобутків педагогічної науки в освітню практику». За діяльність по збереженню польських традицій і культури у 2008 році Урядом Польщі директора Центру полоністики Н. Місяць було нагороджено медаллю «Pro memoria». Польський журнал «Нова школа» вмістив статтю про журнал «Українська полоністика» [6].

Таким чином, за роки діяльності Центр полоністики став ініціатором проведення вагомих наукових, громадсько-політичних та культурно-освітніх заходів, він сприяє науковим дослідженням викладачів та студентів, забезпечує обмін науковою інформацією, активізує наукові дослідження з польської тематики, позитивно впливає на українсько-польські відносини в регіоні, формує у молоді міжетнічну толерантність, сприяє поширенню євроінтеграційних процесів, входженню України до європейської культурної спільноти.

Література:

1. Національний склад та мовні ознаки населення Житомирської області. Статистичний збірник // Житомирське обласне управління статистики. – Житомир, 2003. – 87 с.
2. Інформаційно-аналітичне видання «Полонія Житомирщини» // Ред. – упорядник С.В. Рудницький. – Житомир, 2007. – 220 с.
3. Місяць Н.К. Полоністика в Житомирському державному університеті імені Івана Франка (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) // Українська полоністика, №1. – С. 18-27.
4. Алла Гонзалез, 2004. Юзеф Крашевський у культурному середовищі Житомира. // Українська полоністика, №1. – С. 106 – 113.
5. Монтрезор А. В'ячеслав Липинський // В'ячеслав Липинський та його доба. Науковий збірник / Відп. ред. Ю. Терещенко. – Київ – Житомир, 2008. – 390 с.
6. Misiac Natalia. Czasopismo naukowe “Ukraińska Polonistyka” w Żytomierzu // Nowa szkoła. № 1 (689). Styczeń 2011. – S. 41 – 45.

Королук О. М.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Сучасні потреби суспільства, соціальний та економічний розвиток нашої країни вимагають перебудови існуючої системи освіти та визначають такі основні її напрями: розвиток активності, самостійності, творчих здібностей фахівців; забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку, а також зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю; формування в молодих фахівців прагнення до неперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати здобуті знання, вміння коригувати, удосконалювати професійну діяльність [2].

У зв'язку з цим особливо актуальним стає забезпечення належного рівня фахової підготовки майбутнього вчителя математики, досягнення ним професійної компетентності.

Основу підготовки вчителя математики у вищому навчальному закладі складають фундаментальні математичні дисципліни, курс „Методика навчання математики”, які разом із педагогікою і психологією покликані забезпечити професійне становлення майбутнього фахівця відповідно до потреб сучасної освіти.

Перед вищими навчальними закладами, які здійснюють підготовку спеціалістів у галузі математичної освіти, визначено за мету: сформувати професійно компетентного вчителя математики, спроможного працювати на конкурентній основі в школах різного типу, якому були б притаманні духовність, висока мораль, культура, інтелігентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість педагогічної діяльності. Серед головних завдань: виробити в майбутніх учителів математики вміння здійснювати навчання і виховання на рівні сучасних вимог; сформувати вміння і навички самостійного аналізу процесу навчання, дослідження методичних проблем; створити сприятливі умови для неперервної самоосвіти, розвитку самостійності. Виконання цих завдань вимагає

відшукування шляхів підвищення ефективності навчання математики, методики, впровадження нових методів та форм взаємодії викладача і студента.

Життям доведено, що лише ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, розуму й діям, будуть насправді міцними. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування в студента вмінь і навичок самостійної роботи.

Значущість проблеми самостійної роботи знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський), так і в сучасних дослідженнях (А. М. Алексюк, Н. В. Кузьміна, В. О. Онищук, С. У. Гончаренко, М. М. Солдатенко, В. К. Буряк, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков, Н. Г. Сидорчук, В. В. Ягупов та ін.). На думку вчених, саме самостійна робота студентів нині повинна стати основою процесу підготовки фахівців. Навряд чи кожен учитель, який не був підготовлений у вищому навчальному закладі самостійно здобувати знання, зможе легко розвинути в собі такі якості вже в процесі роботи в школі.

З іншого боку, практика підтверджує, що вчитель, як правило, у своїй педагогічній діяльності використовує саме ті форми і методи роботи, до яких сам був залучений у процесі навчання. Отже, розвиватися самому, виховувати пізнавальну самостійність своїх учнів, зможе лише такий учитель математики, в якого сформовані вміння та навички самостійної роботи.

Самостійну роботу студентів можна визначити як вид навчальної діяльності, спрямований на засвоєння нових знань, удосконалення навичок самостійного пізнання, формування практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Самостійна робота організовується та скеровується викладачем, але відбувається без його безпосередньої участі.

Самостійна робота дозволяє підвищити свідомість і міцність засвоєння знань, виробити в студентів уміння й навички, яких вимагають навчальні програми, розвивати пізнавальні здібності, навчати самоорганізації, вмінню передбачати й оцінювати можливий результат, планувати та коригувати власну діяльність, формувати навички професійної самоосвіти.

Самостійна робота виховує самостійність – рису характеру, що відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного педагога і, вчителя математики зокрема. Самостійність є основою активності, ініціативності, творчості, наполегливості. Під *самостійністю* розуміють здатність суб'єкта організовувати й реалізовувати власну діяльність, а також досягнути мети діяльності без стороннього керівництва й допомоги. Зовнішніми ознаками самостійності є планування роботи, самоконтроль, коригування результатів, пошук шляхів удосконалення власної діяльності. До внутрішніх ознак відносять потреби та мотиви, розумові, фізичні й морально-вольові зусилля, що спрямовують особистість. За висновками дослідників, самостійність слід розглядати в двох аспектах: по-перше, як характеристику діяльності в певній навчальній ситуації й, по-друге, як рису особистості [1, 3].

Пізнавальну самостійність визначають як: 1) сукупність пізнавальних умінь та навичок тих, хто навчається [4]; 2) якість особистості, сутність якої виражається в готовності, спроможності й прагненні власними силами оволодіти знаннями, вміннями та навичками [5].

У психолого-педагогічній літературі виділяють репродуктивний, частково-пошуковий, творчий рівні пізнавальної самостійності [6, с. 18]. На *репродуктивному* – студент повинен засвоїти вже готові знання. *Частково-пошуковий* рівень характеризується частковою організацією процесу одержання інформації безпосередньо студентами. Дії майбутніх фахівців на *творчому* рівні повністю самостійні. Досягнення найвищої самостійності в процесі оволодіння, наприклад, методикою навчання математики характеризується здатністю окреслити навально-методичну проблему й визначити шляхи для її розв'язання. Для встановлення рівня самостійності необхідно співвідносити зусилля, витрачені на одержання результату, з пізнавальними можливостями студента на даний час.

Потрібно зауважити, що іноді навіть виконання певних завдань репродуктивного характеру змушує студентів працювати на достатньо високому рівні самостійності. Для прикладу, в процесі підготовки виступу з доповіддю на семінарі з актуальних проблем математики студенту доведеться самостійно відшукати й відібрати інформацію в наукових джерелах, проаналізувати й систематизувати її.

Самостійність певним чином розкривається й через сприймання студентами навчальної мети. У зв'язку з цим виділяють чотири ступені: I – мету навчальної діяльності визначає викладач; II – мету пропонує викладач, проте погоджує її із студентами; III – пошук мети навчальної діяльності викладач і студенти здійснюють спільно; IV – мету формулюють самі студенти [7, с. 10].

У педагогічному процесі виділяють ще змістову й організаційну самостійність. Під *змістовою* розуміють здатність особистості прийняти правильне рішення без сторонньої допомоги. Розрізняють такі її види: 1) виконавську самостійність; 2) дії в типових ситуаціях; 3) дії в нетипових ситуаціях; 4) творчу самостійність. Одночасно зі змістовою самостійністю задля реалізації визначеного завдання в майбутнього вчителя математики формується вміння організовувати власну діяльність, тобто *організаційна самостійність* [8, с. 260].

Таким чином, виховання самостійної особистості – одне з основних завдань професійної освіти на сучасному етапі. Визначена проблема нині має не лише педагогічний, але й соціальний характер. Майбутні вчителі математики повинні вміти самостійно вирішувати навчальні, методичні, організаційні питання, які можуть виникнути в процесі фахової діяльності, долати різного роду проблеми, обґрунтовувати свої дії. А готувати їх до цього потрібно вже в університеті, розвиваючи змістову, пізнавальну, організаційну самостійність. Удосконалення організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення математичних дисциплін, методики навчання математики, на наш погляд, одним із шляхів вирішення цієї проблеми у вищих навчальних закладах.

Література:

1. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / В. А. Козаков. – К. : Вища шк., 1990. – 248 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України. – 2002. – № 33 – С. 4–6.
3. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся в обучении / В. И. Орлов // Среднее специальное образование. – 2004. – № 11. – С. 43–47.
4. Половникова Н. А. Система воспитания познавательной самостоятельности школьников / Н. А. Половникова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 101 с.
5. Савченко Ю. С. Развитие познавательной активности и самостоятельности слушателей подготовительного отделения вуза на основе дифференциации обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01

„Теория и история педагогики” / Ю. С. Савченко. – Л., 1988. – 16 с.

6. Самойленко П. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в процессе обучения математике / П. И. Самойленко, Л. Ю. Сергиенко // Методические рекомендации по математике. – М. : Высш. шк., 1981. – Вып. 4. – С. 13–45.

7. Самостійна пізнавальна діяльність студентів : метод. рекомендац. / [укл. М. М. Солдатенко, В. М. Володько, І. С. Дмитрик та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 52 с.

8. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения / Пальмира Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

*Михайлова О. Л.,
аспірант кафедра педагогіки
(Державний заклад "ПНПУ ім. К.Д. Ушинського", м.Одеса)*

ЕМПАТІЙНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТА ДИНАМІКА ЇХ РОЗВИТКУ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями полягає у тому, що через прискорення сучасного темпу життя, більшість людей не мають змоги повноцінно спілкуватися з іншими. Міжособистісна взаємодія отримує суто "технічний" характер: спілкування, що стосується роботи та кар'єри, обмін короткими повідомленнями та точками зору, консультація клієнтів та тощо.

Через великий брак часу на повсякденні справи, люди вчаться знаходити альтернативні до усного спілкування способи або зводити його до найбільш економічних варіантів.

Стан сучасного українського суспільства висуває на перше місце питання того, скільки та чи та людина працює, а також скільки матеріальних цінностей може собі дозволити. Формується дещо егоїстичне спрямування у сприйнятті світу. Через це той час, що використовується для міжособистісного спілкування, сприймається як затрачений без користі у тому разі, якщо його метою не було налаштувати "корисні знайомства". Саме це спричиняє створення "вакууму" між людьми та невміння збагнути емоційний стан іншого.

Робота вчителя будь-якого предмету пов'язана зі спілкуванням з учнями та, опосередковано, з їх батьками. Таким чином, виникає

протиріччя між особливостями впливу сучасного суспільства та необхідністю виховувати повноцінну особистість. До того ж, відсутність розуміння емоційного стану учнів може стати на заваді навчально-виховному процесу і з точки зору викладання самого навчального курсу.

Коли ми розглядаємо питання пов'язане з викладанням фізико-математичних предметів, то повинні також урахувати, що їх розуміння є ускладненим через особливості формування мислення дітей, для яких не завжди є очевидними логічні математичні умовиводи, і порівнянно-малий відсоток учнів може бути зацікавлений в них без орієнтованої на це роботи вчителя. Відтак, очевидною проблемою стає необхідність наявності емпатійних здібностей в майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей. Проте, емпатійні здібності, у свою чергу, пов'язані з можливістю збагнути емоції іншою людиною, що, як вказувалося раніше, в умовах сучасності стає суспільною проблемою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, розпочнемо з розуміння самого поняття емпатії, яке існує достатньо довгий період часу та виступає у ролі зрозумілого на понятійному рівні.

Емпатію, в залежності від поглядів авторів, визначають тим чи іншим способом, проте в будь-якому разі вона є пов'язаною з розумінням емоцій іншої особистості та проникненням у її стан. Означення емпатії мають вигляд: "Постигнення емоційного стану іншої людини у формі співпереживання, співчуття, вміння поставити себе на місце іншого" [1].

У той же час психологічні словники не надають докорінно-іншого означення.

"Уміння збагнути емоційний стан, проникнути, відчувати як власні – переживання іншої людини. Вміння індивіду переживати паралельно ті емоції, що виникають у іншого індивіду в процесі їх спілкування. Розуміння іншої людини за допомогою емоційної вчуваності" [2].

Конкретика стосується вже особливостей та характеру досліджень, того який саме аспект емпатійності має провідну важливість для науковця, який його розглядає.

Потрібно сказати, що для багатьох дослідників емпатія є якістю, окрім характеристики якої можуть бути посилені в залежності від

протікання навчально-виховних процесів і досягти завдяки цьому більш високих показників, ніж мали місце на початковому етапі [3].

Тобто, фактично, можливо навчитися відчувати емоції іншого у тій чи тій мірі. Природжені якості, як відмічалось у свій час ще Т. П. Гавриловою та на чому нерідко наголошують досі, мають свій вплив, проте вони не є абсолютними.

У той же час нерідко відмічається також і те, що людина, яка робить вибір майбутньої професії, вже має достатньо усвідомлювати те, якою саме буде її робота. Таким чином, вже на початковому етапі студент педагогічного ВНЗ є зацікавленим у розумінні інших людей та в тому, яким саме має бути його вплив на учнів під час навчально-виховного процесу.[4]

Виділення невирішених раніше частин проблеми, котрим присвячується означена стаття пов'язано з тим, що необхідним є розуміння, чи сприяє процес навчання у педагогічному ВНЗ тому, що рівень емпатії майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей підвищується.

Формулювання цілей статті (постановка завдання) полягає у тому, що ми намагаємося зрозуміти, чи є позитивна тенденція у розвитку вказаних здібностей для подальшого їх використання безпосередньо у навчально-виховній роботі вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів розпочнемо з того, що нами були протестовані емпатійні здібності студентів II та III курсів педагогічного ВНЗ за допомогою методики діагностики рівня емпатійних здібностей В.В.Бойко, яка дозволяє перевірити як загальний рівень емпатії, так і її прояв за окремими каналами та виділити який з них є провідним.

*РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ*

Таблиця 1.

Результати діагностування рівня емпатії у студентів II курсу 2014 року педагогічного ВНЗ (державний заклад: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського), Інституту фізики та математики.

| | Раціональ- ний канал | Емо- ційний канал | Інтуїтив- ний канал | Емпа- тійні уста- новки | Про- никна здат- ність | Ідентифі- кація | Загаль- ний рівень |
|----|----------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------|--------------------------|
| 1 | 4 | 5 | 4 | 3 | 6 | 3 | 25 |
| 2 | 3 | 6 | 3 | 4 | 3 | 3 | 22 |
| 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 4 | 2 | 16 |
| 4 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 2 | 20 |
| 5 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 5 | 16 |
| 6 | 4 | 3 | 2 | 4 | 3 | 5 | 21 |
| 7 | 0 | 2 | 5 | 3 | 2 | 4 | 16 |
| 8 | 5 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 17 |
| 9 | 3 | 1 | 3 | 4 | 4 | 1 | 16 |
| 10 | 3 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 22 |
| 11 | 2 | 5 | 6 | 3 | 5 | 5 | 26 |
| 12 | 2 | 1 | 3 | 5 | 3 | 4 | 18 |
| 13 | 1 | 6 | 1 | 4 | 3 | 4 | 19 |
| 14 | 5 | 0 | 3 | 2 | 2 | 4 | 16 |
| 15 | 2 | 3 | 6 | 5 | 4 | 4 | 24 |
| 16 | 5 | 5 | 2 | 4 | 3 | 4 | 23 |
| 17 | 5 | 3 | 6 | 4 | 4 | 6 | 28 |
| 18 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 14 |
| 19 | 4 | 4 | 2 | 3 | 2 | 0 | 15 |
| 20 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 | 13 |
| 21 | 2 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 20 |
| 22 | 5 | 6 | 3 | 5 | 2 | 4 | 25 |
| 23 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 22 |
| 24 | 3 | 1 | 1 | 4 | 4 | 1 | 14 |
| 25 | 3 | 6 | 1 | 5 | 2 | 4 | 21 |
| 26 | 4 | 4 | 2 | 2 | 3 | 5 | 20 |
| 27 | 5 | 4 | 3 | 4 | 6 | 5 | 27 |
| 28 | 4 | 4 | 1 | 3 | 4 | 5 | 21 |
| 29 | 4 | 4 | 3 | 3 | 0 | 3 | 17 |
| Σ | 3,2 | 3,6 | 2,8 | 3,5 | 3,2 | 3,4 | 19,7 |

Як можна побачити з табл. 1, загальний рівень емпатії студентів другого року навчання становить приблизно 19,7. У рамках даної тестової методики це означає занижені показники емпатійних проявів.

Лише в невеликій кількості респондентів відмічається показник між 22 та 29, що відповідає середньому рівню емпатії, високого рівня не демонструє жоден з опитаних студентів, у той же час найнижчий рівень, менший за 15, помічається лише в трьох студентів серед 29 опитуваних (що становить трохи більшим 10% всіх респондентів).

Стосовно проявів емпатійних здібностей за окремими каналами — найбільшого середнього значення досягає емоційний канал емпатії (приблизно 3,6), що означає схильність більшості сопитуваних до співчуття на рівні входження до емоційної сфери інших, у той же час цей канал "працює" на розуміння внутрішнього світу лише у тому разі, якщо виникає "налаштування" на іншу людину.

Емоційний канал емпатії є обмежено корисним у роботі з колективом, а той факт, що загальний емпатійний рівень опитуваних не демонструє високих результатів, а середнє значення не досягає навіть показника 4 (з 6 можливих), свідчить про те, що подібна емпатія не матиме значного практичного використання у повсякденній професійній роботі вчителя.

Другим за середнім значенням прояву в студентів другого курсу займають емпатійні установки, що сприяють або протистоять проявам емпатії.

За цими результатами можна стверджувати, що більшість опитуваних готові до того, щоб розуміти інших та співчувати їх емоційному стану, у той же час, низький прояв за іншими каналами робить цю готовність неоднозначною.

Потрібно у той же час відмітити, що жоден з каналів у загальному результаті не демонструє значного проявлення, а сумарний результат кожного із студентів, як вказувалося раніше, не досягає високого рівня прояву. Відтак, можна казати про те, що в студентів другого курсу доволі слабкі показники емпатійних здібностей.

*РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ*

Таблиця 2.

Результати діагностування рівня емпатії у студентів III курсу 2014 року педагогічного ВНЗ (державний заклад: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського), Інституту фізики та математики.

| | Раціональ- ний канал | Емоцій- ний канал | Інтуїтив- ний канал | Емпатійні установки | Проникна здатність | Ідентифікація | Загальний рівень |
|----|----------------------------|-------------------------|---------------------------|------------------------|-----------------------|---------------|---------------------|
| 1 | 4 | 1 | 1 | 5 | 3 | 3 | 17 |
| 2 | 4 | 4 | 0 | 4 | 4 | 2 | 18 |
| 3 | 1 | 4 | 5 | 2 | 4 | 3 | 19 |
| 4 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 11 |
| 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 23 |
| 6 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 12 |
| 7 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 4 | 21 |
| 8 | 2 | 1 | 4 | 1 | 2 | 4 | 14 |
| 9 | 1 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 15 |
| 10 | 4 | 4 | 0 | 2 | 3 | 4 | 17 |
| 11 | 4 | 4 | 0 | 5 | 3 | 0 | 16 |
| 12 | 2 | 2 | 2 | 4 | 6 | 2 | 18 |
| 13 | 1 | 1 | 5 | 2 | 4 | 1 | 14 |
| 14 | 6 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 18 |
| 15 | 2 | 3 | 1 | 5 | 3 | 3 | 17 |
| 16 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 3 | 20 |
| 17 | 4 | 2 | 1 | 6 | 5 | 3 | 21 |
| 18 | 2 | 3 | 1 | 6 | 4 | 3 | 19 |
| 19 | 3 | 3 | 2 | 5 | 2 | 2 | 17 |
| 20 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 21 |
| 21 | 2 | 3 | 2 | 5 | 0 | 4 | 16 |
| 22 | 5 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 22 |
| 23 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 14 |
| 24 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 15 |
| 25 | 5 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| 26 | 3 | 3 | 2 | 4 | 5 | 2 | 19 |
| 27 | 2 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 | 15 |
| 28 | 1 | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 16 |
| 29 | 2 | 2 | 3 | 5 | 4 | 3 | 19 |
| Σ | 2,9 | 2,8 | 2,2 | 3,4 | 3,2 | 2,7 | 17,2 |

Аналізуючи табл. 2, ми маємо відмітити, що тепер досліджувалися вже студенти третього курсу педагогічного ВНЗ. У той час, як студентам другого курсу вперше викладається педагогіка — студенти третього вже мають знання з декількох спеціальних курсів.

У той же час, за показниками ми можемо побачити, що тенденція змін у прояву емпатії негативна. Загальний рівень понижується та становить приблизно 17,2, що також є заниженим рівнем емпатії. Лише в двох студентів відмічається середній рівень емпатичних здібностей (тобто — 22 та вище), вже в п'яти студентів можливо побачити дуже низький рівень. Відтак, загальний рівень емпатії знижується і навчання у педагогічному ВНЗ не сприяє його розвитку, не дивлячись на викладання специфічних курсів.

Зміщується також динаміка окремих емпатійних каналів. Тепер найвищий середній показник мають вже емпатійні установки, емоційний канал емпатії демонструє показник у 2,8, що нижче за раціональний канал та проникну здатність емпатії.

Хоча і раціональний канал, що відповідає за усвідомлене розуміння іншого, і проникна здатність, яка дозволяє людині створювати позитивну емоційну атмосферу, і є значно більш важливими у роботі вчителя, проте їх прояв в респондентів не досягає значного рівня, що не дозволяє їм в повній мірі дійсно впливати на професійну сферу майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей.

Порівняно-високий прояв емпатійних установок свідчить про те, що студенти третього курсу педагогічного ВНЗ також є готовими та схильними до розвитку емпатійних здібностей.

Однак, разом з тим, очевидно, що вони не мають змоги втілити цю готовність до безпосередньої діяльності, оскільки лише після закінчення III курсу вони залучаються до педагогічної практики у літніх таборах відпочинку, а тільки на IV курсі починається безпосередня практика у школі. Що і призводить до того, що демонструється занижений загальний рівень прояву емпатійних здібностей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку, розпочнемо з того, що основним фактором, який спричиняє негативну динаміку у розвитку емпатії студентів II та III курсів ми вважаємо те, що вони не мають змоги

прийняти участь в безпосередній педагогічній діяльності та проявити дійсні емпатійні здібності під час реального спілкування з учнями.

У той же час, більша частина спеціалізованих педагогічних курсів у рамках навчання у ВНЗ мають здебільшого теоретичний характер. Відтак, навіть з урахуванням позитивних емпатійних установок емпатійні якості майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей не розвиваються в повній мірі.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у продовженні дослідження динаміки розвитку емпатійних здібностей у майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей, а також у розробці методичних рекомендацій щодо впливу на протікання цього процесу в позитивному ключі.

Література:

1. Колычева З. И. Ноосферная педагогика как новая образовательная парадигма / З. И. Колычева. — СПб: ИОВ РАО; Тобольск: ТГПИ им. Д.И.Менделеева, 2004. — 207 с.
2. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: "Харвест", 2001 — 976 с.
3. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык // Журнал практической психологии и психоанализа. — 2001. — №1. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.psyjournal.ru>
4. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Т. В. Василишина; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2000. — 20 с.
5. Психологические тесты в 2 т. / под. ред. А. А. Карелина. т.2. — М.: "Гуманитарный издательский центр "Владес", 2002 — 246 с.

Плахотнік О. В.,
доктор педагогічних наук, професор
(Київський національний університет імені Тараса Шевченка)

ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТІВ СПІВПЕРЕЖИВАННЯ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Актуальність проблеми. Ситуація, що склалася сьогодні в освіті, досить складна. Зниження рівня культури різних прошарків українського суспільства, у тому числі інтелігенції, настільки очевидне й масштабне, що викликає занепокоєння не лише у педагогів, але й людей, чия діяльність пов'язана безпосередньо зі спілкуванням. Актуалізація інших цінностей в освіті породила запит суспільства на педагога нової формації здатного не лише чомусь навчити, але й виховати почуття співпереживання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Українській школі потрібен педагог високої культури, здатний до рефлексії, до корекції своїх дій і вчинків, педагог-інтелігент, здатний не тільки говорити, але й слухати, розуміти іншого. Інтелігентність нерозривно пов'язана з моральністю, з пізнанням цінностей і особливостей іншого, з установкою на розуміння, із прагненням зрозуміти й оцінити кожну особистість.

Виклад основного матеріалу.

Серед пріоритетних напрямків державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження інновацій та інформаційних технологій. Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі і новими ідеями, що пов'язані із входженням України в європейський та світовий освітній простір. Активний перехід до ринкових відносин спонукає викладачів вищої школи активізувати науковий пошук, навчально-виховну діяльність зі студентською молоддю щоб запобігти падінню престижу освіти і професіоналізму та створити протидію негативним проявам у молодіжному середовищі. Актуальна суспільна проблема полягає в тому, щоб система вищої освіти забезпечувала багатосферний розвиток нахилів,

обдарувань і здібностей сучасного студентства, їх індивідуальності у контексті формування освітнього простору, котрий дає змогу кожній особистості досягти високих меж соціальної взаємодії і духовного самовдосконалення. Сьогодні існує нагальна потреба підняти соціально-культурний статус вищих навчальних закладів та у такий спосіб розширити межі їх гуманно-демократичного впливу на сучасне суспільство. Вони покликані давати не лише наукові знання, а й формувати соціально прийнятні норми життя громадян (взаємодопомога, національна свідомість, відповідальність, міжетнічна повага та ін.) і сприяти духовній зрілості молоді.

Якщо раніше на перший план виступали інтереси колективу, суспільства, шкодячи певною мірою інтересам і розвитку самої особистості, то в нинішній суспільно-політичній ситуації в Україні відбулися докорінні зміни, що знайшли відображення в самому житті і були закріплені в Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», а також Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Саме розвиток особистості, здатної до самостійного вирішення проблем, самовизначення і творчого саморозвитку, виступає в якості однієї з найважливіших цілей сучасної освіти.

До завдань гуманітарної парадигми входять розвиток досвіду творчої діяльності особистості, ціннісно-змістових структур її життєдіяльності, спрямованих на самостійну постановку і вирішення складних і неординарних завдань, розкриття свого внутрішнього світу. Провідна роль у цьому належить вищим навчальним закладам, тому що саме вони з їх величезним науковим потенціалом є могутньою, мобільною системою, здатною на високому професійному рівні вирішувати, задачі, що стоять перед суспільством.

До завдань гуманітарної парадигми входять розвиток досвіду творчої діяльності особистості, ціннісно-змістових структур її життєдіяльності, спрямованих на самостійну постановку і вирішення складних і неординарних завдань, розкриття свого внутрішнього світу. Провідна роль у цьому належить вищим навчальним закладам, тому що саме вони з їх величезним науковим потенціалом є могутньою, мобільною системою, здатною на високому професійному рівні вирішувати, задачі, що стоять перед суспільством.

Зміна ціннісних орієнтирів в українському суспільстві спричинила розробку нових досліджень у педагогіці, де стали активно впроваджуватися ідеї особистісно-орієнтованого, ціннісно-

орієнтованого, культурологічного та інших підходів у вирішенні проблем і завдань індивідуального розвитку студентів. Сучасна система освіти в нашій країні визначається розвитком інноваційних процесів, що характеризуються науковою обґрунтованістю та адекватністю цілям, завданням, умовам економічного, національно-політичного, науково-технічного, культурного розвитку нашого суспільства. Однак зниження рівня культури різних прошарків українського суспільства, у тому числі інтелігенції, настільки очевидне й масштабне, що викликає занепокоєння не тільки в педагогів, але й людей, чия діяльність пов'язана безпосередньо зі спілкуванням. Актуалізація інших цінностей в освіті породила запит суспільства на особистість педагога як особу нової формації.

Проблема розвитку особистості в різні періоди цікавила як класиків-психологів (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) так і представників сучасної психологічної науки (Л. Анциферова, І. Бех, Л. Буєва, Н. Коломинський, С. Максименко, В. Семиченко, В. Слободчиков, та ін.). Педагогіку особистості створювали багато відомих педагогів (О. Антонова, Е. Бондаревська, В. Ільїн, Н. Миропольська, С. Сисоєва, В. Серіков, О. Скрипченко, Г. Шевченко та ін.). Розвиток особистості представляється як певне самоконструювання індивідом свого внутрішнього світу. При цьому відбувається безперервний пошук та обґрунтування змісту діяльності і життя особистості взагалі. Відсутність пошуку змісту веде до знеособлювання індивіда й до втрати життєвого змісту.

Особистісний підхід в освіті та вихованні, проголошений головною тенденцією сучасної педагогічної теорії й практики, не має однозначного розуміння (І. Бех, В. Давидов, В. Ільїн, С. Максименко та ін.). Синтез різних інтерпретацій особистісного підходу може забезпечити перехід до нових систем і технологій освіти та виховання.

Все більша увага в педагогіці звертається на проблему особистісно орієнтованої освіти та виховання, яка звернена не на формування особистості із заданими властивостями, а на створення умов для повноцінного прояву й розвитку особистісних функцій людини. Концепції особистісно орієнтованої освіти ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях природи педагогічного знання (А. Алексюк, І. Підласий, О. Савченко, М. Ярмаченко), цілісності

освітнього процесу (В. Бутенко, В. Бондар, А. Верхола, В. Козаков, П. Лернер, В. Паламарчук, С. Сисоєва, М. Скаткін, та ін.); на проблемах управління навчально-виховними процесами (В. Маслов, В. Пікельна, В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.); на досвіді емоційно-цілісного ставлення до світу (І. Лернер, В. Мясіщев, О. Плахотнік, М. Скаткін, Г. Шевченко та ін.), досвіді ціннісно-орієнтаційної діяльності (Т. Баранова, Л. Божович, В. Василенко, О. Кононко); на працях, що стосуються психологічної підтримки навчально-виховного процесу підготовки фахівців (Г. Балл, І. Бех, В. Войтко, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, В. Роменець, А. Фурман). Привертають увагу дослідження, присвячені питанням виховання у вищій школі, де, зокрема розглядаються проблеми індивідуального розвитку студента (В. Журавський, І. Ісаєва, В. Кремень, Д. Пащенко, В. Сластьонін та ін.)

Освітньо-виховний процес у сучасному його розумінні практично не розглядає здатність до духовної самоорганізації, тобто до становлення людини як індивідуальності, як предмету, мети, змісту освітньої діяльності. Традиційна освіта не прагнула залучити людину до вищих змістів й одним з вищих принципів духовного життя, за словами Г. Гессе, було стирання індивідуальності. Невизначеність цієї галузі, відсутність однозначного її розуміння призводить до абстрактного формулювання таких цілей особистісної освіти типу "розвиток творчої індивідуальності".

Для подолання недоліків у сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях необхідний перехід на інноваційні технології здійснення навчально-виховного процесу у соціокультурному просторі вищої школи. У якості методологічного імперативу виникає потреба визнання особистісно орієнтованого виховання як специфічної організації навчально-виховного процесу, який створює оптимальні умови для індивідуального розвитку особистості студента, котрі проявляються у процесі самоосвіти, самовиховання, самопроектування та саморозвитку особистості.

В українській педагогіці завжди цінувалися такі якості, як жалість, співчуття, а моральне відродження суспільства бачилося через віру в любов, милосердя, розуміння почуттів іншої людини. У вирішенні цієї проблеми внесли великий вклад педагоги П. Блонський, Г. Ващенко, К. Вентцель, П. Каптерєв, М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.

Українські педагоги будували свої концепції виховання на принципах моральності й гуманізму, на особливому ставленні до слабшого, розвивали культуру любові й милосердя й бачили в такому вихованні велику силу вдосконалення особистості. У вітчизняній літературі, філософії, педагогіці значиме відчуження іншої людини, бачення його в системі відносин з іншими людьми, з навколишнім світом і самою собою.

Перехід до суб'єктивно орієнтованої парадигми освіти (Е. Бондаревська, І. Колесникова, В. Серіков, І. Якіманська й ін.) робить цю проблему особливо актуальною, тому що припускає вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів, без опанування не тільки системою психолого-педагогічних знань, але й глибоким розумінням внутрішнього світу у вихованців.

Одним із педагогічних завдань, таким же важливим, як і виховання розуму, як і репродукування учневі знань, умінь і навичок є те, як вони будуть використані тим, хто виховується, надалі, а це багато в чому визначається емоційним ставленням суб'єкта до оточуючих його людей і дійсності. Одним із компонентів емоційної соціально схвалюваної якості особистості є почуття співпереживання чи емпатія, що підтримується суспільними нормами життя, тому що дозволяє людині стати соціально адаптованою особистістю. Під почуттям співпереживання (емпатією) розуміється здатність емоційно реагувати на переживання інших людей, проникати в їхній внутрішній світ, розуміти їхні переживання, думки, почуття. Іншими словами, це готовність і здатність співпереживати й співчувати.

Інтерес до проблеми почуттів співпереживання в зарубіжній теорії й практиці виник раніше, ніж у вітчизняній. На Заході стала поширеною гуманістична психологія (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), що послужила теоретичною основою персонологічного напрямку у вихованні. У переліку провідних людських потреб, сформульованих А. Маслоу, Ф. Ніцше, З. Фрейдом, Е. Фроммом, важливе місце займає потреба в захищеності, розумінні свого внутрішнього світу іншим, співчутті. Стан емоційної близькості, тепла з батьками, вчителями дають індивідові можливість відчувати себе «прийнятим і зрозумілим саме тоді, коли він відчуває страх, гнів, горе» [1]. Саме ці моменти прийняття й розуміння зціляють душу людини. У цей час гуманістичний напрямок - це не тільки теорія, але й реальна практика сотень шкіл США, Канади, Англії,

Австралії, педагогічним завданням яких є не стільки передача інформації, скільки створення психолого-педагогічних умов, клімату довіри, досягнення духовної спільності вчителів і учнів, прояву почуттів співпереживання, уловлювання настрою співрозмовника, допомога тим, хто цього потребує.

Підготовка вчителя з розвиненим почуттям співпереживання є в наш час однією з актуальних завдань і предметом наукових суперечок та міркувань вітчизняних вчених.

Дослідниками Т. Гавриловою, Г. Ковальовим, М. Обозовим, В. Сафоновим і іншими розпочаті наполегливі спроби комплексної розробки різних аспектів цієї принципово важливої для педагогічного спілкування проблеми.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що готовність до розвитку здатності розуміти особистість школяра припускає орієнтацію педагога на формування в нього таких особистісних якостей, як емпатія, емоційна стійкість, уміння створювати атмосферу співробітництва, взаєморозуміння між учителем і учнем, вплив індивідуальних особливостей педагога на учнів, а також спрямованість на самоосвіту й застосування отриманих знань у своєму досвіді [2].

Проблемами взаєморозуміння між педагогами й учнями, займаються О. Антонова, С. Вітвицька, А. Бодальов, І. Страхов, І. Юсупов та багато інших науковців і практиків. Педагогічний союз «вчитель-учень» вони розглядають як певну культурну спільність, у якій більша частина приділяється виконанню соціально схвалюваних норм поведінки: прояву інтересу до людини, почуттів співпереживання, доброзичливості.

Почуття співпереживання поширюється на такі явища, як емпатичне навчання, емпатичне розуміння, емпатичне слухання. Є спроба досліджувати педагогічну емпатію з її специфікою, з її відособленістю від загальної почуттів співпереживання будь-якої людини [3].

Ю. Гіппенрейтер, Т. Карягіна, О. Козлова вважають, що високо розвинена емпатична реакція виникає у вчителя в першу чергу як у реальної людини [4].

У науковій літературі даються різні підходи до визначення почуттів співпереживання як властивості особистості й почуттів співпереживання як процесу (А. Маслоу, В. Франкл, І.Роджерс і ін.),

рівням її розвитку (Ю. Гиппенрейтер, Т. Корягіна, О. Козлова), етапам становлення (Л. Стрелкова, І. Юсупов, А. Штейнмец), механізмам формування (Н. Осухова й ін.). Однак слід зазначити, що сьогодні немає універсальних критеріїв визначення почуттів співпереживання.

Аналіз педагогічної й психологічної літератури показав, що у поняття „почуття співпереживання”, «емпатія» взагалі й «педагогічна емпатія», зокрема у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі, закладено різний зміст, іноді навіть протилежний початковому змісту. У цій ситуації уявляється необхідним уточнити визначення поняття «педагогічна емпатія». Залишається також не вирішеною і проблема побудови динамічної моделі процесу формування почуттів співпереживання у майбутніх учителів, у якій були б розроблені й представлені конкретні технології.

Такий стан наукового знання з означеної проблеми обумовлено наявністю протиріч в освітній практиці. Наші спостереження дають підстави стверджувати, що у більшості випадків у практиці роботи сучасної школи відносини між вчителями й учнями далеко не співпереживальні. Аналіз інтерв'ю із вчителями-практиками показав, що до співпереживання, співчуття, співпраці здатні лише 25% вчителів. Дослідження, проведені у вищих навчальних закладах серед студентів - абітурієнтів, показали, що лише 11% опитаних вважають почуття співпереживання найбільш необхідною якістю особистості вчителя, що свідчить про сформоване в них, характерне для авторитарної системи, уявлення про діяльність вчителя.

Спостереження й спеціально проведена діагностика показують, що в навчально-виховному процесі не завжди реалізуються найбільш значимі почуття: сердечність, щиросердечна щедрість, співпереживання й співчуття. Доводиться констатувати, що ці почуття часом не розвинені як в учнів, так й у вчителів. Емпіричні дослідження показують, що навіть у вчителів із більшим стажем педагогічної діяльності здатність до почуттів співпереживання не розвинена достатньою мірою. Цей факт не раз підкреслювали Ф. Гоноболін, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна. [5, 6, 7, 8].

Ця тенденція підтверджує, на наш погляд, той факт, що сьогодні реальні відносини педагогів і їхніх вихованців мають переважно авторитарний, формальний і дистанційний характер, що приводить до протиріччя між потребою в гуманізації всього різноманіття відносин у

навчально-виховному процесі й, зберігаються у значній частині навчальних установ.

Висновки. Реформи останніх років, ідеї новаторів, поява гімназій, ліцеїв, авторських шкіл не внесли радикальних змін у масову школу. Вона продовжує залишатися установою, не здатною достатньою мірою виконати виховні функції по забезпеченню комфортності й захищеності учнів (а іноді і вчителів). Це призводить до протиріччя між вимогами, що складаються в парадигмі гуманістичної освіти, і станом масової школи, що не відображає прагнення дотримуватися гуманістичних традицій української школи.

Визначилось також протиріччя між вимогами професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до розвитку почуттів співпереживання і відсутністю цілеспрямованого виховання, розвитку почуттів співпереживання у процесі вивчення суспільних та природничих дисциплін; між потребою суспільства в особі, що розвивається, самоактуалізується, що має свій погляд на світ, і її неготовністю управляти власним розвитком, реалізувати емпатичний аспект професійної діяльності; між поглядом на емоції й почуття як головний регулятор поведінки й відносин особистості, яка володіє певною системою моральних цінностей, і недооцінкою їх ролі як одного з чинників, що забезпечує пізнання навколишнього світу й адекватного ставлення до нього.

Література:

1. Роджерс К. Эмпатия / Психология эмоций. Моск. университет. – 1984. – С.235-237.
2. Гиппенрейтер Ю. Б., Карягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии / Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61-67.
3. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей / Вопросы психологии. – 2005. – №2. – С. 138-148
4. Осухова Н. Г. Становление творческой индивидуальности педагога / Педагогика. 2007. – №3-4. – С.53-57.
5. Габай Т. В. Педагогическая психология. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 160 с.
6. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / Вопросы психологии. – 2008. – №5. – С. 143-148
7. Кузьмина Н. В. Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М., 2001.
8. Плахотник О. В. Технологический подход к личностно-ориентированному воспитанию студентов в условиях социокультурной среды вуза. – Известия Академии педагогических и социальных наук. – М.:

Издательство Московського психолого-соціального інститута
НПО „МОДЕК», 2008.– Т.1. – С.411-416.

Корінна Л. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)
директор
(Житомирський обласний педагогічний ліцей)

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ РОБОТИ ЛІЦЕЮ З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ

Вступ. Висока динамічність сучасного життя, глобальні перетворення, значно впливають на поведінку людини, умови її існування. Освіта стає прагматичнішою, більш орієнтується на ринок праці. Для кожної особистості – вочевидь необхідність постійного і системно професійного навчання, коли принцип «освіта на все життя» набуває іншого значення: «освіта впродовж усього життя». Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямків державної політики щодо розвитку освіти визначає розвиток системи безперервної освіти та навчання впродовж життя [1, с. 82]. Завдання освітньої концепції ліцею – формування творчої особистості, яка за умов швидкої зміни технологій, має розвинуте самопізнання, володіє критичним мисленням та стійкою системою мотивацій до активної, творчої діяльності, вміє адекватно оцінювати ситуацію, приймати рішення, нести за нього відповідальність, співпрацювати, досліджувати, удосконалювати себе, будувати власну «освітню траєкторію» або систему підготовки та підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми та її актуальність. Метою статті є дослідження проблеми розвитку творчих здібностей ліцеїстів, формування соціально адаптованої особистості, здатної до творчості в найрізноманітніших сферах діяльності що є запорукою її ефективної самореалізації та підготовки до безперервної освіти, до безперервного навчання упродовж усього життя. Адже подолання проблем, пов'язаних з посиленням мінливості та передбачуваності сучасного економічного середовища можливе через залучення осіб з високим рівнем розвитку творчого потенціалу, здатних швидко

знаходити нестандартні рішення в нестандартних ситуаціях. Важливість вирішення цієї проблеми обумовлює посилення уваги педагогів, громадськості до виховання креативності та нелінійного мислення в системі роботи з обдарованою молоддю.

Викладення основного матеріалу.

Успіх – це шлях, а не мета.

Бен Світленд

Творчі можливості учня – це відносно самостійна, динамічна система творчих якостей його особистості, пов'язана з інтелектом, умовами розвитку, яка формується, розвивається та виявляється у творчій діяльності і забезпечує розвивальну взаємодію особистості з довкіллям. Творчі можливості учня реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі його життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження та саморозвитку [3].

Проблеми розвитку творчої особистості, формування її здібностей є предметом багатьох наукових досліджень і характеризується значною різноваріантністю у педагогічній, психологічній літературі (В.І. Андреев, Д.Б. Богоявленська, Р.М. Грабовська, А.З. Зак, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кичук, Н.В. Кузьміна, А.Н. Лук, С.О. Сисоєва, В.А. Цапок та ін.) [8].

Показником творчого розвитку є креативність. Термін «креативний потенціал», «креативність» часто вживаються як синоніми поняття «творчий потенціал», «креативна особа», «обдарованість». Американський психолог П. Едвардс дає таке тлумачення креативності: «Креативність – це здатність виявляти нові розв'язання проблеми або виявлення нових способів вираження, привнесення в життя чогось нового». Дж. Гілфорд визначає креативність як дивергентне мислення, що характеризується постстереотипністю і здатністю висувати безліч однаково правильних ідей для розв'язання деякої проблеми. Найбільш вдалий підхід до цього визначення запропонувала С.О. Сисоєва. Креативну особистість вона розглядає як таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізичні задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність [3].

До показників, які вказують на креативність та нелінійність мислення відносяться:

- ✓ оригінальність мислення;

РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

- ✓ самотійне набуття, «відкриття» нових для себе знань;
- ✓ широта застосування знань в нових ситуаціях;
- ✓ швидкий розв'язок нестандартних, нових задач;
- ✓ можливість отримання відповідей, що дуже відрізняються від звичних.

Американський вчений Ерік Еріксон вважає, що на кожному етапі життєвого шляху головною є певна потреба, яка може стимулювати творчу активність. Наприклад, під час навчання у школі відбувається ідентифікація себе із справою, розвивається підприємливість, здатність досягти мети. Зважаючи на це, основним завданням педагога у цьому віці – навчити працювати і виховувати стремління до досягнення найкращого результату. У періоді юності формується почуття цілісності «Я». Таким чином, спрямованість є поряд із здібностями важливим компонентом творчої обдарованості і вже на рівні потреб вимагає особливого ставлення і педагогічних зусиль для свого розвитку [2].

В педагогіці виділяють три основні підходи до організації навчально-виховного процесу, які орієнтовані на розвиток:

- діяльнісної сфери особистості, тобто оволодіння учнями різноманітними способами творчої діяльності;
- когнітивного мислення (самотійність у здобутті наукових знань про світ);
- афективної сфери особистості, тобто здатності відчувати, співпереживати, емоційно реагувати [5].

Проблемно-пошуковий підхід, що передбачає створення особливого простору навчальної діяльності, в якому *учень здійснює суб'єктивне відкриття закону, явища, закономірності, засвоює спосіб пізнання, механізм здобуття нових знань* (навчання через відкриття).

Методи і засоби, які педагоги при цьому використовують забезпечують можливості творчої участі ліцеїстів у процесі оволодіння новими знаннями, формування пізнавальних інтересів і творчого нелінійного мислення.

Створення проблемних ситуацій, постановка питань у процесі навчання та виховання стимулюють розумову діяльність ліцеїста, спонукають його до пошуку істини, свого особистого бачення проблеми, пошуку шляхів її вирішення. Працюючи над проблемою, ліцеїсти вчаться розуміти один одного, надавати допомогу у

вирішенні проблемних питань, інколи приходять до з'ясування того що єдино правильною відповіді, єдиною істини не завжди можна досягти одразу, що для досягнення поставленої мети слід розмірковувати, аналізувати, висловлювати свої судження, шукати оригінальні шляхи виходу зі складних ситуацій, беручи на себе відповідальність за їх вирішення.

Такий підхід допомагає розвивати творчі здібності, готує учня до самореалізації в конкретних соціально-історичних умовах.

Проблемно-пошукові ситуації стимулюють також вчителя виступати не в ролі фігури, що промовляє істину в останній інстанції, а є співдослідником, який спонукає учнів до спільного пошуку істини.

Підготовка ліцеїстів до інтелектуальних змагань (предметних олімпіад, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт Малої Академії Наук, турнірів юних біологів, фізиків, хіміків, математиків тощо) викликає потребу узагальнити та аналізувати матеріал навчального процесу, формулювати власні гіпотези, і хоча реальність існування деяких з них наука і відхиляє, але цікавий саме підхід ліцеїстів до пояснення певних явищ. Наприклад, при підготовці до турніру юних біологів, потрібно було запропонувати структуру та механізм функціонування екосистеми, яка б складалася лише з одного виду організмів. Учні підготували гарні презентації з аргументованими поясненнями існування таких екосистем на різних рівнях життя. Нелінійне мислення проявили при обґрунтуванні питання про ліси – як легені планети. Було запропоновано порівняння функцій органів дихання із властивостями зелених рослин. Результатом їх пошукової діяльності стало перше місце на обласному турнірі юних біологів (серед 17 команд-учасників з області).

За останні три роки організації подібних турнірів на обласному рівні команди юних фізиків, хіміків, математиків, істориків, географів ліцею традиційно ставали їх переможцями.

На заняттях факультативів та спецкурсів, а в ліцеї їх близько 40 різної тематики - що відображає потреби профілів: іноземної філології, української філології, хіміко-біологічного, фізико-математичного, історичного та економічного, педагог має право відмовитись від механічного перенесення знань, використовуючи проблемно-пошукову діяльність ліцеїстів, які йдуть шляхом наукового дослідження до формування проблем, гіпотез, пошуку

шляхів їх розв'язання. Створити умови для реалізації різнобічних пізнавальних інтересів обдарованих учнів – мета, яку реалізують на заняттях факультативів вчителі математики. У методах навчання, що їх застосовують педагоги, переважає самостійна робота, частково-пошукові і дослідницькі підходи до вивчення матеріалу, систематизація та класифікація отриманих знань. Результативність роботи вчителів засвідчують численні перемоги їх учнів на олімпіадах обласного та Всеукраїнського рівнів. Так, за останні п'ять років 45 ліцеїстів отримали призові місця на III етапі (обласному), а п'ятеро – на IV етапі Всеукраїнських олімпіад з математики та економіки.

Загалом, у 2013-2014 н.р. ліцеїсти посіли 49 призових місць на III етапі Всеукраїнських олімпіад, 1 призове місце – на IV етапі олімпіад, 2 ліцеїсти стали призерами II етапу конкурсу-захисту МАН, одна ліцеїста – лауреатом Міжнародного конкурсу знавців української мови імені Петра Яцика, три роботи ліцеїстів II – і та III – і курсів відзначені у Всеукраїнському конкурсі «Слідами історії». Підготовка до зазначених конкурсів, олімпіад відбувається здебільшого у позаурочний час, в тому числі – на заняттях гуртків та факультативів.

Розвивають нелінійність мислення учнів задачі на доведення, пошук і аналіз помилок, рецензування; завдання високого рівня проблемності, які можна розв'язати різними способами; завдання, які провокують помилку, задачі з невизначеною відповіддю; завдання в яких треба встановити вірогідність умови; задачі на вибір, на оптимізацію процесу й продукту розв'язування, нестандартні та оригінальні завдання.

Вирішення зазначених типів задач (проблем) розвиває здатність особистості до рефлексивно-оцінних дій та поряд з креативністю, критичністю вдосконалює такі інтелектуальні особистісні якості як самостійність, гнучкість, анти-конформізм мислення.

Творчо-працюючі вчителі фізики ліцею – Коваленко Валентина Василівна та Коваленко Олег Дмитрович провели педагогічний експеримент по формуванню творчих умінь з фізики шляхом конструювання біофізичних задач.

Цінність роботи по конструюванню біофізичних задач в тому, що організм представлений як фізичний об'єкт, в якому багато процесів протікають згідно законів фізики. Заслуговує на увагу експериментальна задача, в якій дослідним шляхом було перевірене

співвідношення опорів шкіри в активних точках і навколо них. На прикладі цієї роботи можна стверджувати про те, що шлях до креативного мислення учнів лежить через формування творчих умінь. Ця робота також є прикладом глибокого осмислення учнями міжпредметних зв'язків і, як наслідок цього, створення чотирьох десятків нових оригінальних задач, яких не можна знайти в існуючих шкільних збірниках. Створені задачі можуть зацікавити вчителів фізики значною кількістю числових даних, що характеризують роботу організму людини та тварин.

При застосуванні проблемно-пошукового підходу в ліцеїстів:

- формуються позитивні мотиви до діяльності у проблемній ситуації, вирішенні складних завдань;
- відбуваються позитивні зміни в емоційно-вольовій сфері, за рахунок переживання ситуації успіху;
- формується ставлення до нових знань, як до особистісної цінності, яка знадобиться в житті;
- відбувається оволодіння узагальненим способом розв'язання проблемних ситуацій: аналіз фактів, висування гіпотез, перевірка їх правильності, отримання результату діяльності.

Ситуативне моделювання – створення особливого простору навчальної діяльності, в якому *учень готується до вирішення життєво важливих проблем і реальних складнощів, переживаючи ці ситуації і способи їх розв'язання.*

Цей підхід передбачає формування моделі реальної ситуації, групову, командну взаємодію, створення позитивного емоційного клімату, позитивної мотивації.

Працюючи над темою «Українська революція 1917 року» в 10 класі, урок «Політичні партії в боротьбі за вплив на населення» вчителі історії та правознавства проводять у формі уроку-реклами політичних партій, що діяли в Україні в 1917-1918рр. Розбивши клас на групи по 3-4 особи які об'єднуються за добровільним вибором, вчитель пропонує їм за 2-3тижні до уроку обрати одну із партій, і, вивчивши історію створення, програму, діячів партії, презентувати її за 6 -7 хв. на уроці з метою якнайповнішого показу особливостей її діяльності у вказаний період історії. Така форма проведення уроку спонукає учнів якнайбільше дізнатись про мотиви та мету, організаційні засади та програму діяльності найбільш відомих великоросійських і українських партій: кадетів, октябристів, есерів,

меншовиків, більшовиків, БУНДу, анархістів тощо. Учні проникаються повагою до діячів обраної партії, що є людьми творчими, нестандартними, проявляють зацікавленість у пізнанні результатів їх участі у виборах до Всеукраїнських Установчих Зборів, подальшої долі в роки більшовицького режиму; намагаються пояснити причини втрати популярності окремих партій та причини переходу від демократичного розвитку революції до встановлення диктатури більшовицької партії.

А також виробляє нестандартне мислення стимулює пізнавальну активність, вчить працювати як з найбільшим колом джерел, порівнювати їх, розуміти і відбирати неупереджену інформацію, формує навички колективної співпраці, толерантність, взаємодопомогу, готує до участі і політичному і громадському житті, виховує громадянськість і шану до таких цінностей як: демократія, культура соціальних і політичних стосунків, повага до демократичного вибору і демократично обраної влади, толерантне ставлення до чужих поглядів, свободи

Таким чином практиці ситуативного моделювання учнями здійснюється рефлексія власної діяльності, оволодіння узагальненим способом вирішення кризових ситуацій, виробляються вміння захищати певну точку зору, проектувати вихід із ситуації, оцінювати його ефективність.

Стратегічний підхід – це створення особливого простору навчальної діяльності, у якому *ліцеїст навчається самостійно визначити своє місце в житті, висловлювати власну точку зору, готується до свідомого вибору професії, проектує своє майбутнє шляхом вибору стратегії.*

Основні ідеї – самовизначення, самоорганізація, саморозвиток і самореалізація особистості ліцеїста та педагога. Реалізація цього підходу передбачає активне використання педагогами інноваційних технологій.

Застосування дослідницького підходу (технологія навчання як дослідження) спрямована на становлення в ліцеїстів досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних можливостей.

Для ефективного використання навчально-дослідницьких завдань проблемно-пошукового характеру педагог визначає теми програмного матеріалу, вивчення яких за допомогою дослідницької технології матиме

найбільшу пізнавальну й освітню цінність. При цьому учитель повинен мати широку ерудицію у конкретній галузі, володіти комплексом прийомів і методів, доступних для використання у навчально-дослідницькій діяльності.

Активно впроваджують в освітню практику ліцею технологію навчання як дослідження члени методичної комісії вчителів української мови та літератури. Працюючи над реалізацією науково-методичної теми *«Елементи використання технологій науково-дослідницького навчання на уроках української мови і літератури»*, вони пропонують ліцеїстам різноманітні завдання творчого, пошукового характеру. Так, під час вивчення у 9 класі з української літератури теми «Народна драма. Весілля» як підсумок учні виконали роботу «Традиції народної драми «весілля» у моєму селі». Під час виконання цієї роботи ліцеїсти займались дослідницькою діяльністю, набували навичок систематизації знань, вчилися співставляти й узагальнювати фактичний матеріал.

Значна пошуково-дослідницька робота була виконана ліцеїстами 11 класів, які працювали над темою «Українці, що здивували світ». Учні дослідили життєвий шлях українців, які здобули всесвітнє визнання у різних галузях науки і мистецтва; виконали роботу «Наша дорога в Космос», дослідивши внесок українців у розвиток світової космічної галузі. Прикладом пошуково-дослідницької діяльності може бути і робота групи ліцеїстів – творчого активу кабінету української мови і літератури – на тему: «Маловідомі матері великих українців». Робота була ініційована учнями як продовження Всеукраїнської акції «Великі українці». Діти дослідили життєвий шлях матерів відомих українських письменників та уклали відеоальбом.

Технологію навчання як дослідження практикує вчитель географії ліцею, здійснюючи разом з ліцеїстами на уроках та в позаурочний час краєзнавчі розвідки. В їх ході учні досліджують історію та сьогодення сіл і міст Житомирщини, збираючи цікаву інформацію. Результатом їх діяльності стають історико-краєзнавчі нариси що рекомендовані Житомирським науково-краєзнавчим товариством дослідників Волині вчителям шкіл, учнівській молоді і всім, хто цікавиться краєзнавством.

Під час виконання подібних завдань учні набувають навичок пошукової роботи з довідниковою та енциклопедичною літературою, оволодівають прийомами й методами аналізу наукової інформації,

творчого розв'язання проблеми. Крім цього, у процесі роботи проектується і ситуація успіху, тобто такий суб'єктивний психічний стан учня, коли він відчуває задоволення результатами своєї діяльності, причому сам визначає отриманий результат як успіх. Усвідомлення успіху спонукає учня до подолання своєї боязкості, невміння, незнання, психологічної невпевненості та інших труднощів. Також у такій ситуації ліцеїсти вчаться не боятися невдач, не відступати перед труднощами, адже, як зазначав Г. Сковорода, "найкраща помилка та, яку допускають при навчанні". Успіх, який учень переживає неодноразово, відкриває приховані можливості особистості, дає заряд активного оптимізму, загартовує характер. Тому до активної дослідницької діяльності залучаються не тільки потенційно активні, а й ті учнів, які традиційно зараховуються до "слабких". Адже учителю не завжди відомо, які здібності приховано у дитині. Мета технології навчання як дослідження, технології успіху та інших особистісно орієнтованих технологій якраз і полягає в тому, щоб спонукати до самореалізації кожную особистість, розвинути в неї нелінійне мислення, творчий підхід до справ.

Технологію формування критичного мислення, метою якої є формування в учнів оцінного ставлення до дійсності, використовує на уроках історії та правознавства вчитель-методист Глушенко Микола Вікторович. Розробивши авторську систему викладання історії, суть якої полягає в детальній структуризації і систематизації навчального матеріалу, подачі його в інформативних блоках та структурно-логічних схемах, які одночасно є максимально стислими і, разом з тим, добре розкривають сутність історичних понять і явищ, розвивають історичне мислення, розуміння історичного процесу в його різноманітності і суперечливості.

Використовуючи основні прийоми технології – розширені лекції, дискусії, широке використання аналогій, «мозковий штурм», метод постановки учням проблемних запитань, вчитель досягає високої результативності у навчанні ліцеїстів – під час здачі ЗНО середній бал - 9.8; його вихованці систематично стають переможцями III та IV етапів Всеукраїнських олімпіад з історії. система роботи Глушенко Миколи Вікторовича здобула визнання науково-методичної ради ліцею, науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка, методичної ради Житомирського обласного інституту

післядипломної педагогічної освіти, учителів-практиків області та України.

Серед багатьох інноваційних систем навчання і виховання, які пропонує нам на нинішньому етапі педагогічна наука досить значне місце посідає *проектна система* - організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань в рамках проектів.

Вихідним у позиції вчителя у навчанні і вихованні за проектною системою має бути відмова від визнаного права обумовлювати мислення дітей (В. Кіпатрік), кожен педагогічний крок, зроблений вчителем, має бути обережним, таким, що плекає творчість і самостійність учня.

Саме дослідницькі, творчі та інформаційні проекти стали основою діяльності вчителя історії та правознавства Преснякової Наталії Петрівни у вивченні із ліцеїстами-старшоккурсниками Житомирського обласного педагогічного ліцею історичних процесів як на уроках, так і в позаурочній діяльності, особливо під час роботи історико-краєзнавчого гуртка «Історія родини в історії України», при підготовці учнівських пошуково-дослідницьких проектів на конкурси-захисти МАН, Всеукраїнські конкурси «Слідами історії», Суспільну акцію школярів України «Громадянин», організовані Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба», Всеукраїнську історико-географічну експедицію «Історія міст і сіл України», регіональні та внутрішньоліцейні конкурси та акції.

В основу широкого кола проектів, здійснюваних при сприянні вчителя його вихованцями, лягла розроблена вчителем на початку 90-х років ХХ століття практика звернення учнів до історії власних родин, тобто до вивчення історичного досвіду розвитку українського суспільства на основі використання краєзнавчого матеріалу, глибоко близького особистості дитини. При цьому вчитель спирається на думку Дж. Дьюї про те, що «єдино правильним є виховання, що відбувається через пробудження вроджених сил дитини, через вимоги того соціального оточення, в якому вона опинилася». Таким чином, замість тиску і примусу з боку педагогів створюються умови для самовиявлення і культивування власної особистості учня, що спирається на власний досвід дитини під час практичних дій, спрямованих на вирішення певної проблеми, в даному випадку - вивчення історії України через історію родини.

РОЗДІЛ II. СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

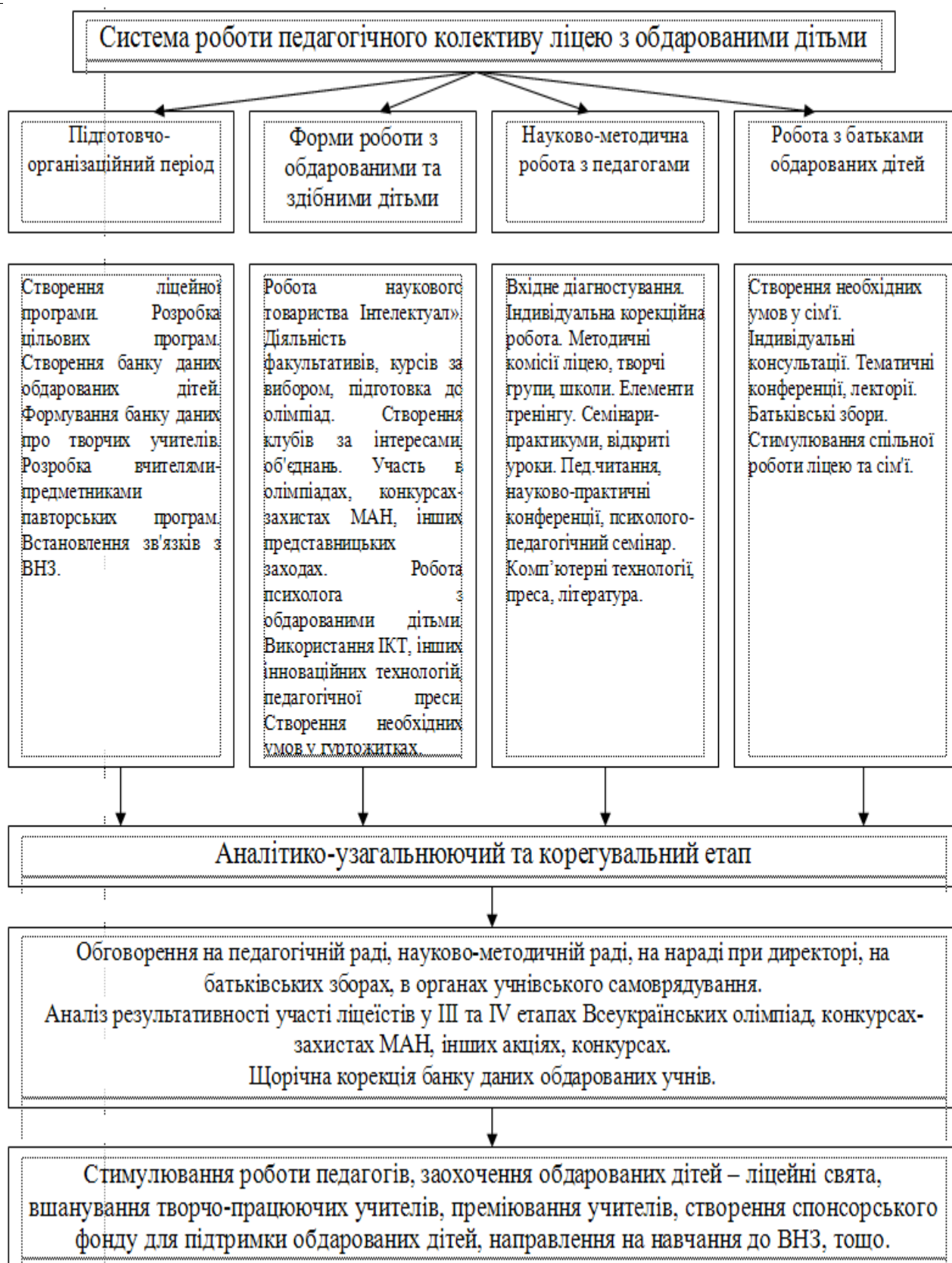


Рис. 1. Система роботи педагогічного колективу ліцею з обдарованими, творчими ліцеїстами

Одночасно вирішується проблема розробки методів, які згідно із дослідженнями американського педагога і психотерапевта К. Роджерса, були б здатними підтримати у всіх учнів здорову допитливість і жагу до учіння, замінити будь-який «батіг» і «пряник» штучної мотивації, створюється ситуація, в якій дитина могла б учитись сама і робила б це із задоволенням. При цьому вчитель стає одним із тих, хто допомагає вчитись, і вчиться у тих, кому допомагає. Головною особою в такому навчанні стає учень.

Досвід 20-річної роботи ліцею показує, що найважливішим в організації роботи зі здібними дітьми, що мають високу мотивацію до навчання та вступили до ліцею є створення загального «поля креативності», яке сприяє розвитку творчих здібностей, обдарованості не тільки учнів, а й учителів та адміністрації. Виходячи з цього, у закладі визначені ключові аспекти роботи з ліцеїстами, що включають в себе:

- створення сприятливих умов для самозростання, розвитку творчого потенціалу ліцеїстів, педагогів;
- поетапного впровадження нового змісту освіти, інноваційних технологій навчання й виховання в навчально-виховний процес;
- виявлення, розвиток і підтримка обдарувань та талантів, сприяння додатковій освіті шляхом залучення їх до творчої діяльності, розвитку нелінійного мислення.

Сформувалася система роботи педагогічного колективу ліцею з обдарованими, творчими ліцеїстами, яка складається з декількох етапів (рис. 1.).

Протягом навчання у ліцеї в кожного ліцеїста виділяється два періоди. Перший – адаптаційний, проблемні питання якого розглядаються на педконсильумах, малих педрадах, батьківських зборах на підставі спостережень, аналізу тестів, анкет. Це період початку складання «Індивідуальної програми розвитку й саморозвитку особистості».

Другий період – етап креативної діяльності, активного життя ліцеїстів, що відбувається на спецкурсах, факультативах, наукових гуртках, секціях МАН, клубах за інтересами тощо. На третьому курсі (вії класі) результативність праці ліцеїстів підвищується. Вони відвідують підготовчі курси, беруть участь в конкурсах, акціях і виборюють значну кількість місць на III та IV етапах Всеукраїнських предметних олімпіад, II та III (Всеукраїнському) етапах конкурсів-

захистів науково-дослідницьких робіт членів МАН, програмах різних фондів, спортивних змаганнях тощо. Але всі три роки навчання на ліцеїстів значний вплив справляє науково-дослідницьке товариство «Інтелектуал». Товариство є творчим об'єднанням ліцеїстів, яке забезпечує інтелектуальний і духовний розвиток особистості, підготовку молоді до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню ліцеїстів у виборі майбутньої професії, залучає обдарованих учнів до систематичної науково-дослідницької, експериментальної, творчої пошукової діяльності з історії та географії, краєзнавства, математики та економіки, біології та екології, психології, літературознавства та мовознавства, фольклористики, літературної творчості, мистецтвознавства тощо.

Окремою ланкою діяльності виступає в ліцеї філія Малої Академії Наук області. Діє вона з 1998 року і щорічно об'єднує 20-30 ліцеїстів II – III курсів. Ліцейна філія Малої Академії Наук вирішує проблеми:

- підготовки ліцеїстів до творчо-дослідницької праці в різних сферах діяльності;

- виявлення та розвитку інтересів, здібностей, талантів учнів.

Працюють такі відділення:

- ✓ філософії та суспільствознавства (секції «Правознавство», «Релігієзнавство»);

- ✓ історико-географічне (секції «Історія України», «Археологія», «Історичне краєзнавство»);

- ✓ філології та мистецтвознавства (секції «Українська література», «Зарубіжна література», «Українська мова», «Фольклористика» та «Літературна творчість»);

- ✓ математичне (секція «Математика»);

- ✓ біології та хімії (секція «Загальна біологія», «Психологія», «Медицина»).

З ліцеїстами працюють викладачі Житомирського державного університету імені Івана Франка, серед яких 8 кандидатів та докторів наук, провідні спеціалісти державних установ області. Протягом навчального року традиційно проводяться семінарські заняття, настановні та звітні конференції, I етап Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт ліцеїстів-членів МАН. Ліцеїсти – члени товариства беруть участь у Всеукраїнських науково-практичних аспірантсько-студентських конференціях, регіональних

конференціях молодих вчених, засіданнях проблемних наукових груп студентів з педагогіки, психології, журналістики, історії.

Процес формування творчої особистості учня як суб'єкта творчих соціальних відносин і продуктивної творчої діяльності за своєю суттю є педагогічним управлінням розвитком потенційних творчих можливостей дитини, формуванням у неї таких творчих якостей, які забезпечують успішність у **творчій діяльності**, індивідуальне становлення особистості учня як суспільно-активної [4].

Таким чином формування творчої особистості ліцеїста у навчально-виховному процесі слід розглядати як процес творення умов з метою полегшення, сприяння, стимулювання, активізації розвитку його творчих можливостей. Адже (за Г.С. Костюком), здібності – це психічні властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх [7].

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти. Книга керівника навчально-виховного закладу. Нормативні та інструктивно-методичні документи. МОН України. – Х.: Торсінг плюс, 2006. – С. 82-96.
2. Рождественская Н.В., Толшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб., 2006.
3. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости учителя: Навч. посіб. К., 1994.
4. Довгань М. Творча особистість учня як психолого-педагогічна проблема: вісник Львів. Серія педаг. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 308-315.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / За ред. О.М. Пехоти. К., 2004.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб./ За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Моргун В. Розвиток інтелектуально-евристичних здібностей учня // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Главник, В. Зоц. К., 2003. С. 4-8.

Ферт О. Г.,
методист з інклюзивної освіти
(Навчально-методичний центр освіти м. Львова)

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ. ДОСВІД УКРАЇНИ І КАНАДИ

Сьогодні важливим є питання формування компетентного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, залученням таких осіб до умов загальноосвітнього середовища. Цей процес є неможливим без відповідного виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах, інформування щодо сучасних тенденцій освіти осіб з особливими потребами.

Отже, існує декілька суспільно соціальних моделей, які формувалися протягом багатьох років в процесі розвитку суспільства.

Розвиток різних моделей інвалідності переплітається з різними тлумаченнями сутності поняття інвалідність. Філософія кожної моделі інвалідності не виникала і не зникла раптово, моделі інвалідності можуть мати прихильників протягом багатьох років і навіть століть.

Моральна модель інвалідності – сьогодні це найстаріша та найменш поширена модель, її сутність зводиться до того, що інвалідність є наслідком гріха. Базується на релігійних поглядах та упередженнях сприяє відчуженню та сегрегації, бажанню приховати проблему.

Благодійна модель інвалідності змальовує людей з інвалідністю як жертв обставин, які заслуговують на співчуття. Ця модель найбільш використовується людьми без інвалідності для пояснення, що таке інвалідність та для фандрейзингу.

Медична модель або модель „Хвора людина” – визначає інвалідність як медичну патологію, що розуміється як особиста проблема особи з інвалідністю. Головний недолік цієї моделі полягає у тому, що обмежені можливості розглядаються „у контексті взаємозв’язку між певною людиною та її недугою” [1, с. 49]. Ця модель формувала суспільну думку стосовно осіб з обмеженнями і панувала до початку 60-х років XX сторіччя.

Реабілітаційна модель - виникла, як відгалуження медичної. Вона розглядає інвалідність як потребу у послугах фахівця з реабілітації. (медичної, фізичної, психологічної). Відповідно до цієї моделі розроблена сучасна система професійної реабілітації.

У 70-х роках ХХ сторіччя у Скандинавії, як альтернатива медичній моделі виникла теорія нормалізації, ця теорія співзвучна вченням Л. Вигоцького, яке сприяло усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості.

В основі поняття нормалізації, щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, було покладено наступні положення: дитина з особливостями розвитку здатна опанувати різні види діяльності, а суспільство, відповідно, мусить визнати це і забезпечити умови її проживання, максимально наближаючи їх до таких, що вважаються нормальними. Водночас, суспільство має змінити своє ставлення до дітей з психофізичними порушеннями, забезпечувати захист їхніх прав та інтересів, а діти мають прийняти умови і стиль життя суспільства, в якому вони перебувають, підлаштуватися до них [2, с. 13].

Це все стало основою для розвитку соціальної моделі інвалідності

Дослідники Д. Лупарт, Д. Андерс та інші зазначають, що з 90-х років ХХ сторіччя провідною по відношенню до людей з обмеженими можливостями визнано теорію включення. Ця теорія, на відміну від теорії нормалізації, визнає індивідуальні людські відмінності і ґрунтується на повазі та лишає право на збереження певної автономії кожної соціально суспільної групи. В центрі цієї моделі суспільної поведінки на думку вчених є:

- автономність;
- участь у суспільній діяльності;
- створення системи соціальних зв'язків;
- прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості;

[2, с. 14]

Таким чином на сучасному етапі суспільство прийшло до визнання права осіб з психофізичними вадами розвитку на повноцінну участь у суспільному житті, і, загалом намагається створити умови для реалізації цього права. Ця думка стала джерелом розвитку суспільно- соціальної моделі «включення».

Розуміння «інвалідності» як правозахисної моделі.

Сьогодні люди з інвалідністю розглядаються як особи, що мають права, здатні заявляти про свої права і добиватися їх реалізації, це все прийшло на зміну застарілим концепціям, за якими особи з інвалідністю вважалися об'єктами благодійності, лікування та соціального захисту.

16 грудня 2009 року Україною було ратифіковано Конвенцію ООН про права інвалідів, що підтримує і пропагує саме правозахисну модель інвалідності. Цей документ визначає інвалідність як правову проблему. – *визначає осіб з інвалідністю як правовласників та суб'єктів прав людини на рівній основі: визначає і поважає «інвалідність» людини як елемент людського розмаїття; покладає відповідальність на суспільство і уряд за забезпечення політичного, правового, соціального та фізичного середовища підтримки прав людини та повного включення та участі людей з інвалідністю. (КПІ)*

Ключовим моментом у теорії впровадження моделі інклюзивної освіти- є готовність самої школи до прийому усіх учнів з їхніми унікальними потребами та індивідуальними відмінностями, адаптація педагогічних підходів, організація та планування навчального процесу згідно з особливостями кожного учня [14, с. 21].

Варто зазначити, що позитивне ставлення є вирішальним для успіху інклюзії без позитивного ставлення персоналу школи будь які спроби включення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища приречені на невдачу. Загалом успіх кожного вчителя визначається його ставленням, рівнем педагогічної майстерності, здатністю вирішувати проблеми, а також підтримкою збоку адміністрації школи та колег. Для шкіл ставати на шлях інклюзії важливо саме тому, що він вимагає високого рівня вчительської компетентності та організаційних змін, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу. Розвиток передової освітньої практики та вдосконалення таким чином навчальної діяльності, в загальному, має бути найпершою метою кожного вчителя і кожного навчального закладу [13, с. 5-8].

Складові інклюзії:

1. Навчання дітей з особливими освітніми потребами у тих навчальних закладах, які би вони відвідували, якби не мали інвалідності.

2. Кількість дітей з особливими потребами в школі природно пропорційна їхній загальній кількості у населеному пункті.

3. Прийняття всіх людей без винятку та об'єднання їх у змішані групи

4. Зарахування усіх дітей з особливими потребами у школи і класи відповідно до їхньої вікової категорії та року навчання

5. Координація, що здійснюється на місцях, управління навчальним процесом та розподілом ресурсів.

6. Децентралізований підхід до навчання, принцип ефективності, як провідний у роботі школи [17, с. 36].

Необхідно зазначити, що не кожна спроба впровадження інклюзивної моделі є вдалою і на підставі таких даних, деякі фахівці закликають відмовитись від масового застосування цієї практики та обмежити її аудиторію дітьми чиї потреби не є дуже значними [16, с. 28].

Розглянемо передумови успішного впровадження інклюзії, які є доведеними у працях Канадських дослідників, досвід яких починає застосовуватися також в межах української системи освіти.

1. Логічне обґрунтування. Усі працівники навчального закладу беруть участь у розробці логічного обґрунтування інклюзії, учасники процесу мають бути добре поінформовані про її переваги для усіх учнів.

2. Обсяг діяльності. Школа розпочинає з малого, обережно вчиться на своїх помилках (один, два учні), аналізує успіхи, перед тим як залучати ширше коло дітей.

3. Темп. У різних навчальних закладах інклюзивна форма навчання впроваджується з різною швидкістю. Досягти успіху допоможе часта співпраця з усіма зацікавленими сторонами та регулярний аналіз темпу втілення змін.

4. Ресурси. Якщо є додаткове ресурсне забезпечення, його намагаються отримати. Школи мають також творчо використовувати ресурси для підтримки інклюзивного навчання.

5. Відданість справі. Співпраця між усіма сторонами інклюзивного процесу сприятиме формуванню в них бажання й готовності працювати над досягненням цілей інклюзії у довготерміновій перспективі.

6. Ключовий персонал. Члени колективу, які відіграють головну роль в інклюзивному процесі, виступають в якості лідерів та мотивують інших.

7. Батьки. Батьків раді бачити у школі як партнерів у співпраці. Їм надається підтримка, а педагоги використовують їхні думки, знання, вміння.

8. Лідерство. Керівництво школи створює умови для співпраці у шкільних командах, які діють у напрямі інклюзії, надає індивідуальну підтримку учасникам таких команд і забезпечує реалізацію ідей.

9. Зв'язок з іншими ініціативами. Інклюзія розглядається як невід'ємна частина загального процесу вдосконалення навчального закладу і її зв'язки з іншими прогресивними ініціативами чітко визначені [4, с. 20].

Надзвичайно важливою складовою ефективної організації інклюзивного навчання є відповідна підготовка вчителів [12, с. 15].

Досвід Канади говорить нам про те, що існує два шляхи набуття знань та якостей ефективного інклюзивного вчителя. Перший – через допрофесійну підготовку, другий пов'язаний із професійним розвитком вчителя-практика. Вчителям-початківцям необхідно мати відповідні базові знання, що дають можливість ефективного професійного вдосконалення. Учителі, які в перший рік своєї роботи скористалися можливостями додаткового навчання в межах додаткових професійних курсів, більш упевнено підходили до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та зауважували, що їм вдалося збагатити свої навички у цій галузі [5, с. 33-39].

Одним із найважливіших чинників впровадження інклюзивної форми освіти є відповідне навчально-методичне забезпечення.

Сюди ми відносимо поняття курикулуму, індивідуального навчального плану, диференційованого викладання та універсального дизайну.

Курикулум є основою для всіх процесів навчання і викладання у школі. Це загальна концепція, всеосяжна за змістом. У широкому сенсі, курикулум визначає знання, вміння, установки та методи їх формування. Він охоплює такі сфери, як зміст предметів, педагогічні методи і підходи, поточне й підсумкове оцінювання, а також відповідні ресурси для організації, впровадження та викладання навчальних програм [8, с. 25].

Термін «диференційоване викладання» переважно стосується способу впровадження, тобто педагогічних прийомів і методів, які вчитель використовує на уроці для опанування розмаїтим учнівським

колективом належно розробленого курикулуму [4, с. 146]. Невідомо жодної країни, де курикулум автоматично підходив би для всіх учнів у тій формі, в якій його публікують для вчителів. Тому професійні вчителі беруть курикулум, який вони зобов'язані викладати, за основу для розроблення змістовних навчальних завдань, корисних і доступних для всіх дітей у класі. Про педагогів, які здатні в такий спосіб інтерпретувати офіційний курикулум, можна сказати, що вони практикують *універсальний дизайн у навчанні* [4, с. 144].

У педагогіці та зокрема, стосовно курикулуму, поняття універсального дизайну вживають порівняно недавно. Зародилася ця концепція в архітектурі з метою забезпечення фізичної доступності до будівель для людей з інвалідністю. З часом ідея доступності поширилась і на інші галузі. В Канаді та інших країнах дискусії щодо застосування цієї концепції до організації навчання тривали більше 25 років. Відтак, більшість учасників обговорення погодили три керівні принципи універсального дизайну для навчання:

1. *Множинні (гнучкі) способи представлення матеріалу.* Це означає, що інформація надається у кількох форматах: через пояснення вчителя, колективне обговорення, відмінні навчальні завдання, з акцентом на візуальному, аудіальному та кін естетичному способах сприйняття.

2. *Множинні способи вираження.* Тобто використовуються додаткові методи перевірки знань на відміну від використання лише письмової роботи, або тесту. Це можуть бути візуальні та вербальні презентації, тощо

3. *Множинні способи залучення.* Відповідно до цього принципу вчитель має враховувати відмінності між учнями в плані їхніх індивідуальних потреб, стилів навчання, здібностей та інтересів [20, с. 27-24].

Загалом ідея універсального дизайну щільно перегукується з поняттям диференціації.

Попри те, що ідеї універсального дизайну курикулуму та диференційованого викладання набувають все більшої сили, положення про індивідуальні навчальні плани/спеціальні програми для дітей з особливими освітніми потребами закріплено на законодавчому рівні і вже кілька років є складовою політики майже кожної західної країни.

Погляди на оптимізацію шляхів розвитку інклюзивної освіти різняться, дискусії тривають і в західних країнах також, Канада не є виключенням з цього правила, але зрозумілим є те, що вчителі мають навчитися добре орієнтуватися в усіх реаліях шкільного навчання та прийомах модифікації та адаптації курикулуму та /або планування і проведення уроків за технологією диференційованого викладання та за допомогою нового підходу, що отримав назву «універсальний дизайн».

Звичайно сучасні методи планування і організації навчального процесу навіть у розвинених країнах, таких як Канада, мають свої певні недоліки та контрверсійні сторони, але можливість організації навчання з їх допомогою на основі сильних сторін і потреб конкретного учня зі збереженням інклюзивного характеру повсякденного навчального процесу є цілком реальною.

Отже, організація інклюзивної освіти в Україні і Канаді формується на спільних теоретичних підходах, де враховуються особливості кожної дитини забезпечується відповідна організація навчального процесу у відповідності з принципами універсального дизайну курикулуму та диференційованого підходу до побудови навчального процесу на принципах командної співпраці і соціально-педагогічного супроводу. Дотримання принципів соціальної та правозахисної моделі інвалідності по відношенню до дітей, які мають особливі освітні потреби є обов'язковим.

Література:

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. ; заг. ред. А. Й. Капської. – К. : [б. и.], 2002.
2. Колупаєва А. А. «Інклюзивна освіта: реалії та перспективи» - К.: «Самміт-книга», 2009, 269 с.
3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Київ, 2010.
4. Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девид Харві. Інклюзивна освіта. Практичний посібник. Проект інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. Київ.2010.
5. Barber N. & Turner M. (2007). Even While They Teach, Newly Qualified Teachers Learn. British Journal of Special Education, 34 (1), 33-9.
6. (Broderik, A, Mehta –Perekh, H & Reid D. (2005). Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. Theory and Practice, 44 (3), 194-202)
7. Cooper C & McEvoy M.A. Group Friendship Activities. Teaching Exceptional Children 28, 1996- P. 67-69.

8. Deppeler J, 1998. Professional Development Workshops: Supporting People with Disabilities. Melburn: Impact).
9. Downing J. & Peckham-Hardin, K (2007). Inclusive Education. What makes it a Good Education for Students with Moderate to Severe Disabilities? Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 32 (1), 16-30).
10. (Friend M. & Bursuck W.D (2008) Inclusive Students with Special Needs: A Pracycal Guide for Classroom Teachers (5th ed.) Upple Saddle River, NJ: Allyn & Bacon).
11. Gardner H. & Boix-Mansilla V. (1994). Teaching for Understanding in the Disciplines and Beyond. Teachers College Record, 96 (2), 198-218).
12. (Hargreaves A. (1997). Introduction. In A. Hargreaves (Ed.), 1997 ASCD Yearbook/ Rethinking Educational Change with Heart and Mind. (pp. VII-XV). Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
13. Loreman T., & Deppeler J.M (2001). Working towards full inclusion in education. Access: The national Issues Journal for People with a Disability, 3(6), 5-8.).
14. Loreman T. Integration: Coming from the outside. (1999) Interaction, 13(1), 21-3).
15. McGregor G & Vogelsberg R.T. (1998). Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundation. Baltimor, MD: Paul H. Brookes.
16. Mock D, & Kauffman J. (2005), The Delusion of Full Inclusion. Controversial Terapies for Dvelopmental Dsabilities: Fad, Fasion and Science in Professional Practice. (pp.113-28), Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum).
17. (Sailor W., & Skrtis T.M. (1995). American Education in the Postmodern era. In L
18. Paul, D. Evans & H. Rosselli (Eds.), Integrating School Restructuring and Special Education Reform, Vol. 1 (pp.214-36). Orlando, FL: Brace Coll.
19. (Tomlinson C.A., & McTighe J. (2006) Integrating Differentiating Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development p.2).
20. Zeff R. 2007. Universal Design across the Curriculum. New Directions for Higher Education, 137, 27-44.

РОЗДІЛ III.

УПРОВАДЖЕННЯ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*Коновальчук І. І.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ПРОФЕСІЙНЕ ТА СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ІННОВАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У нинішню епоху радикальних соціальних, економічних, культурних перетворень вищі навчальні заклади мають бути готові до створення умов для всебічного розвитку майбутнього фахівця як особистості, професіонала, громадянина. Ключовою функцією сучасної освіти стає розвиток готовності людини до динамічних соціальних змін, сприйняття і реалізації інновацій, творчої, конструктивної взаємодії з іншими людьми. У “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки” зазначено про необхідність проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави, що забезпечує виховання людини інноваційного типу мислення та культури [7].

Інноваційний навчальний заклад характеризується як відкрита соціально-педагогічна система, яка постійно оновлюється структурно й функціонально, реагуючи не тільки на наявні зміни в суспільстві, а прогножуючи їх, стратегічно плануючи розвиток своїх можливостей для випереджувального вирішення задач, які будуть виникати перед освітою в процесі соціальних перетворень. Спрямованість навчального закладу на інноваційний шлях розвитку обумовлює принципово новий підхід до організації зовнішнього і внутрішнього середовища й використання його потенціалу в активізації у молоді творчого мислення, сприйнятливості до нового, готовності до змін, суб’єктного цілепокладання й цілездійснення.

Аналіз досліджень показує, що у педагогічній теорії інноваційне середовище навчального закладу розглядається у досить широкому спектрі: як умова розвитку освітньої установи, соціальної підтримки інноваційної діяльності й формування інноваційної культури, мотиваційної основи творчої діяльності, в якості інтегрального інструменту, засобу м'якого, “точкового” опосередкованого управління професійним розвитком особистості, фактору саморозвитку педагога, як система професійних і міжособистісних взаємин (В. Баришніков, Е. Білозерієв, С. Дерябо, Л. Загрекова, Р. Касіна, А. Каташов, О. Крутенко, В. Лазарєв, Ю. Мануйлов, А. Моїсєєв, Н. Нємова, І. Нікітін, Л. Новікова, С. Поздняков, В. Серіков, В. Слободчіков, О. Трінітатская, І. Фрумін, Б. Чарний, Г. Шек, В. Ясвін та ін.).

Разом із тим, питання сутнісних ознак та використання потенціалу інноваційного середовища у вищому навчальному закладі як інтегрованого засобу стимулювання професійного та соціального становлення майбутніх фахівців потребують більш системного аналізу й наукового осмислення.

Методологія середовищного підходу (Ю. Мануйлов, Л. Новікова, В. Серіков, В. Ясвін) представляє стратегію і технологію опосередкованого управління (через середовище) процесами формування та розвитку особистості. Основним поняттям підходу є “середовище” як те, серед чого й кого перебуває суб'єкт, у функціональному значенні засобу, за допомогою якого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток особистості [6, с. 21].

Оскільки середовище опосередковує формування особистості, то логічним є висновок, що інноваційний тип середовища опосередковує інноваційний спосіб її життєдіяльності. За Р. Касіною спосіб життя виявляється в тих чи інших стійких формах поведінки людини й є проміжною ланкою між особистістю і середовищем та виступає умовою досягнення поставлених цілей [3, с. 4].

У цільовому контексті інноваційне середовище виступає умовою формування інноваційного мислення, ціннісних орієнтацій професійної діяльності та інноваційної культури майбутніх фахівців. Зміст інноваційного середовища – це новий тип професійних, соціальних й особистісних відносин між суб'єктами інноваційного процесу, в якому викристалізуються перспективи, осмислюється

місія діяльності навчального закладу. Місія (англ. mission) – основна загальна мета організації, філософія і призначення, сенс її існування. Для навчального закладу вироблення місії перш за все полягає в усвідомленні нових гуманістичних цінностей освіти, провідної ідеї, визначення образу свого теперішнього й майбутнього місця в суспільстві. Місія визначається тим “ядром цінностей”, що поєднуть як суспільні так й особистісні мотиви діяльності. У визначенні місії відзначається зв'язок загальних цілей з переконаннями, поглядами й діяльністю тих, хто організовує, відповідає, забезпечує цілеутворення в навчальному закладі.

Відомий мислитель Хосе Ортега-і-Гассет соціальну місію університету вбачав у вихованні культури особистості, філософського розуміння нею життєво важливих проблем сучасності та розуміння соціально-політичної суті реальності. Культура ним розуміється як рівень інтелектуального розвитку людини, що відповідає епосі, забезпечує її здатність орієнтуватися в навколишньому соціальному хаосі, відшукуючи власний шлях [9, с. 34].

Одним із аспектів модернізації освіти, зазначає І. Зязюн, є побудова її на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей [2, с. 328].

Змістова частина функціонування інноваційного середовища забезпечується комплексом інноваційних концепцій, програм, проектів. За змістовою характеристикою інноваційне середовище освітнього закладу – це сукупність інновацій, що створюють нові можливості для розвитку навчального закладу й професійного становлення та соціалізації майбутніх фахівців. У технологічному плані середовищний підхід представляє собою систему дій суб'єкта із середовищем. У процесі взаємодії з інноваційним середовищем відбувається ідентифікація студента як майбутнього професіонала, актуалізація його потреб, цілепокладання, усвідомлення мотивів, освоєння норм, та нових способів діяльності. Технологічна складова інноваційного середовища охоплює систему форм, методів, засобів розвитку інноваційної компетентності майбутніх фахівців: інноваційні центри, лабораторії, громадські об'єднання, семінари,

конференції, форуми, круглі столи, творчі групи, майстер-класи, різноманітні тренінги тощо.

У трактуванні сутності інноваційного середовища навчального закладу зазвичай виходять із його провідної функції впливу на ефективність інноваційних процесів і розглядають його як умову, як засіб, як інструмент управління, стимулювання, мотивації, взаємодії педагогів, обміну знаннями й набуття досвіду, інтенсифікації нововведень тощо.

Р. Касіна розширює уявлення про інноваційне середовище, виходячи з розуміння його двоїстої природи: як джерела нових можливостей і як умови їх реалізації в практичній діяльності. Інноваційне середовище є якісно новий стан професійно-педагогічного середовища навчального закладу, що має дуже високий потенціал для його розвитку [3, с 3].

Саме по собі середовище – даність і не завжди володіє розвиваючим впливом. Не факт, що педагог, який знаходиться в інноваційному середовищі, спонтанно (іманентно) сам по собі буде освоювати й привласнювати його цінності, розвивати й впроваджувати інноваційні ідеї. Механізмом організації інноваційного середовища є взаємодія його суб'єктів, у процесі якої відбувається обмін знаннями, ідеями, зіткнення й об'єднання інтересів, цінностей, оцінка, переосмислення й збагачення індивідуального й колективного досвіду.

У соціокультурному плані інноваційне середовище вводить студента як суб'єкта інноваційних процесів у певний тип культури, соціальних, професійних, особистісних відносин, цінностей, мислення, в результаті чого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток інноваційного типу особистості. Однак при організації інноваційного середовища потрібно мати на увазі, що його розвивальна функція спрацює тільки тоді, коли педагог буде бачити в ньому можливості обирати й конструювати індивідуальну траєкторію саморозвитку й професійного зростання.

Щоб вплив інноваційного середовища був позитивним за концепцією Ю. Мануйлова воно має бути організоване у трьох компонентах. 1. У вигляді ніш, з включеними в них проектувально-дослідними, інформаційно-пізнавальними, мотиваційно-статусними, комунікативно-рефлексивними можливостями, які створюються в таких структурних формах як професійно-педагогічні об'єднання

(центри інноваційного досвіду, проблемні групи, тимчасові творчі колективи, педагогічні майстерні, опорні школи тощо). 2. У вигляді стихій, які залучають педагогів у ці ніші і сприяють реалізації наявних можливостей. Спектр цих стихій може бути різним, але їх основу складають стихії інтересу до всього нового, експериментування, творчості, дослідницького пошуку, самовираження і самоствердження, демонстрування успіхів, а також стихії єднання та взаємодопомоги. 3. Умов, за яких інноваційне середовище стає інтегральним засобом професійного розвитку й соціалізації вчителя: формування у педагогів професійно значущих цілей, відносин, образу життя й відповідних їм дій [5, с. 26].

Відкритість для інших, цінність пріоритетів саморозвитку кожної людини, децентралізованість, нелінійність і креативність у конфігурації структури створюють умови свободи вибору кожного в інноваційній мережі своєї ніші, своїх функцій, завдань і способів діяльності.

Важливим аспектом, за якого інноваційне середовище виконує свої функції, це наявність можливості знаходження в ньому суб'єктом своїх актуальних індивідуальних смислів і шансів їх реалізації. Розроблена О. Трінатською теорія управління розвиваючим середовищем інноваційного навчального закладу базується на таких поняттях: 1) “середовище інноваційного освітнього закладу” – це організований простір соціально-культурних, предметно-дизайнерських, виховно-навчальних, комунікативно-партнерських і демократично колегіальних умов, в яких реалізується інноваційна функція навчального закладу; 2) “розвиваюче середовище інноваційної освітньої установи” – це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, континуум яких базується на введенні цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей; 3) “дискретні педагогічні інновації” (дискретні організаційні форми) – автономні і самостійно значимі елементи освітнього простору школи, що не потребують глобальної (суцільної) перебудови освітнього процесу, носять тимчасовий і локальний характер [8, с. 14]. Представлена концепція середовища, на відміну від інших, концентрує всі його складові на суб'єктних цінностях, смислах і можливостях, внаслідок чого середовище “оживає”, стає дієвим. Середовище – це тільки сукупність певних об'єктів, а й взаємодія педагогів з ними, творча робота з їх зміни, в процесі якої

відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів.

На основі узагальнення досвіду інноваційних навчальних закладів О. Крутенко встановлено, що широта соціокультурного середовища в значній мірі забезпечує високий рівень такої його структурно-динамічної характеристики як інтенсивність, тобто насиченість різноманітними можливостями та впливами за умови концентрованого їх прояву. При цьому відмічається такий показник, як висока ступінь усвідомлюваності середовища, що означає свідому включеність і вмотивованість суб'єктів середовища, передбачає особистісну відповідальність кожного за спільну діяльність [5, с. 16].

А. Каташов обґрунтовує, що функціонування інноваційного освітнього середовища сучасного навчального закладу буде ефективним за умов, коли в ньому присутні гуманні, толерантні відношення партнерського співробітництва, взаємна вимогливість, повага, довіра й атмосфера спільної радості успіху як основа життєдіяльності колективу [4, с. 7].

Науковці зазначають, що динамічність чинників середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани, що є передумовою загальних змін інтелектуально-особистісних, отже, передумовою різнобічного розвитку й саморозвитку особистості [1, с. 26].

У функціональному значенні інноваційне середовище – це не стільки сукупність певних об'єктів, а більше процес їх взаємодії, в якій відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів. При інтегративній моделі інноваційний процес здійснюється як комплекс відносин між науковими установами, іншими організаціями й навчальними закладами. Тому рівень розвитку інноваційної інфраструктури визначається не тільки наявністю відповідних інституцій, а й ефективністю взаємодії між ними, упровадженням інформаційно-комунікативних технологій обміну знаннями, дієвою системою управління інноваційними процесами. У такому ракурсі інтеграція відіграє роль складової взаємодії чи взаємозв'язку. Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою інноваційної діяльності, відображає її творчий, суспільно значимий, колективний характер, де індивідуальний внесок

кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому.

При визначенні критеріїв та показників інноваційного середовища ми виходили з цілісності його функцій та специфіки впливу на інтенсифікацію інноваційних процесів у навчальному закладі й, зокрема, на розвиток майбутнього професіонала. До них віднесено такі параметри: стратегічна спрямованість на освоєння і реалізацію нововведень; цілісність компонентів та їх взаємодія; домінантність у системі особистісних цінностей суб'єктів у порівнянні з іншими джерелами впливу; широта охоплення суб'єктів інноваційного процесу; гуманізація та естетизація взаємовідносин; високий рівень організованості; природо- і культуровідповідність; інтенсивність інноваційних можливостей і змін, здатність виявляти, ініціювати нові ідеї та забезпечувати їх реалізацію; когерентність – узгодженість з індивідуальними потребами й смислами його суб'єктів; науково-інформаційна насиченість і комунікативність – можливість обміну знаннями, ідеями, досвідом; відкритість і включення в загальну інноваційну сферу суспільства; висока ступінь усвідомлюваності середовища, що визначає свідому включеність і вмотивованість суб'єктів середовища, передбачає особистісну відповідальність кожного за спільну діяльність; особистісна детермінованість як можливість і здатність особистості впливати на середовище, змінювати його; емоційна насиченість, атмосфера оптимізму; наявність хаосу як ситуації виведення традиційної педагогічної системи з стану стабільності, рівноваги й початку творчих і конструктивних процесів саморозвитку й самовдосконалення.

Таким чином, інноваційне середовище сучасного вищого навчального закладу є складною, динамічною системою й визначається як цілісність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних, технологічних та інших умов, що в єдності виступають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії, професійного становлення та соціалізації майбутніх фахівців.

Література:

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

3. Кассина Р. С. Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. С. Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.
4. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 22 с.
5. Крутенко О. В. Виховання гуманістичних цінностей школяра у педагогічній спадщині О. А. Захаренка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / О. В. Крутенко. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – 24 с.
6. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Т.14., Серия: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». / Ю. С. Мануйлов. – № 4. – 2008. – С. 21-27.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www/mon.gov.ua/images/files/.../4455/pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/.../4455/pdf).
8. Тринитатская О. Г. Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения: дис.. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Тринитатская. – Москва, 2009. – 512 с.
9. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета: [пер. с исп.] / Хосе Ортега-и-Гассет. Минск: Изд-во БГУ, 2005. – 104 с.

Березюк О.С.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

На сучасному етапі розвитку людська цивілізація увійшла в якісно нову фазу розвитку, для якої характерне посилення інтернаціоналізації життя, що виявляється в культурному, інформаційному й економічному обміні і співробітництві. Однак, не зважаючи на те, що учасниками міжкультурних відносин стає все більше і більше людей - представників різних народів і культур, людство залишилося не підготовленим до життя в умовах етнокультурного різноманіття, про що свідчить збільшення конфліктів на міжетнічному ґрунті. На сьогоднішній день стає очевидним, що людство прагне до розширення взаємозв'язку та взаємопізнання інших країн, народів і їх культур. Взаємодіючи з

представниками інших культур, люди водночас виступають представниками власних культурних традицій і стають учасниками міжкультурних контактів, які можуть бути ускладнені впливом різних мовних традицій, звичаїв, норм поведінки .

Безумовно позитивні, на перший погляд, процеси глобалізації світу, які об'єднують народи, сприяючи тим самим науково-технічному прогресу, мають і негативні наслідки, оскільки виявляються в стиранні етнічності, уніфікації життя за чужими стандартами . Своєрідним захистом народів проти глобальної інтервенції «масової культури» є зростання національної свідомості народів, що приводить до бажання захищати своєрідність своєї національної культури, що, в свою чергу, перешкоджає забуттю накопиченого впродовж століть унікального досвіду різних народів і сприяє збереженню та ретрансляції наступним поколінням історії, релігії, мови та атрибутів духовної, матеріальної і загалом національної культури .

Виходячи з цього, пошук шляхів регулювання розвитку таких процесів, як відродження етнічної самосвідомості, формування етнічної толерантності, засвоєння зразків і цінностей національної культури, культурно-історичного та соціального досвіду держави, формування патріотичних почуттів є одним із найважливіших і найголовніших завдань сучасної освіти.

Одним із дієвих засобів вирішення цієї проблеми є система освіти, у межах якої держава здатна позитивно і цілеспрямовано формувати етнокультурні процеси в суспільстві .

Повноцінну, цілісну, національно свідому особистість з почуттям власної гідності, з високими моральними якостями, можливо виховати тільки завдяки правильно організованій системі вивчення національних ідеалів, традицій та звичаїв .

Всі найвидатніші педагоги світу визнавали, що виховання молоді завжди має ґрунтуватися на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбувається знайомство з традиціями інших народів .

Головною передумовою розвитку суспільства є передання матеріальних, культурних (духовних) надбань попередніх поколінь наступним. Цю історичну місію завжди здійснював, здійснює і буде здійснювати вчитель, викладач. Найголовнішим джерелом передачі культури певного етносу є комунікація. Тому сама проблема

підготовки до етнокультурної взаємодії має глибокі філософські, соціологічні та психолого- педагогічні основи, які відображають її історичний розвиток і становлення [1, с. 68].

Цікавою як для філософії так і для психології, при вивченні проблеми підготовки до комунікативної взаємодії, є праця М.М. Бахтіна «Проблеми поетики Достоевського». Не наголошуючи на дослідженні саме сфери комунікативних відносин, автор в основу своїх поглядів закладає певне уявлення про суть людської комунікації, розвиває ідею про діалогічний метод у роботах російського письменника, що і робить можливим повноцінну комунікацію - певний діалог. Таким чином М.М. Бахтін вводить в акт мовлення слухача, виділяючи слово як продукт взаємовідносин мовця та слухача, а особистість співрозмовника як ключову категорію своєї філософії..

В. С. Біблер продовжує думку М.М. Бахтіна і в своїх роботах визначає, що культура - це «втягування всіх минулих і майбутніх культур в єдину цивілізаційну драбину, зрозуміти її можна в її все загальності, як безкінечний світ можливостей» [3, с. 16]. Український філософ О.О. Потебня, працюючи в сфері філософії мови, звертає увагу на взаємовідносини мови, нації і культури. Перша є породженням і виявом народного духу, а загальнолюдська культура існує через їх взаємодію [4].

Відомий соціолог Ф.К. Знанецький зазначав, що «світ культури є світом цінностей». За багато тисяч років у культурному житті нагромадилась така безліч звичок до традицій, що «сучасна людина зовсім не здатна до пізнання сприйняття світу інакше, як крізь призму культури».

Один із героїв Е. Хемінгуея сказав: «Мені однаково, що таке світ. Все, що я хочу знати, як жити у ньому. Мабуть, якщо додуматись як у ньому жити, тим самим зрозумієш, який він». Тобто, щоб навчитися жити в певному етнокультурному середовищі, потрібно засвоїти життєвий досвід цього етносу (народу) [5. с. 100].

Мова дуже пов'язана з культурою, вона формує, забезпечує неповторне знайомство зі світом. Через мову відтворюються особливості історії, культури народу, його способу життя, менталітету, мовної картини світу. Цінності завжди пов'язані із соціальними і культурними факторами, тобто реальними соціокультурними умовами, які притаманні суспільству, зокрема з

мовою, так як вона є не тільки основною ознакою будь-якої нації, а й духовною цінністю, бо саме мова є найефективнішим механізмом збереження національної культури.

Справа в тому, що мову потрібно на філософському рівні розглядати як засіб пізнання світу людиною і лише потім - як знаряддя спілкування. При цьому варто уяснити, що світ пізнається одночасно не тільки за допомогою мови як інструменту, але і через мову, бо картину пізнаного світу буде завжди обмежувати мова. Отже, культура є наслідком духовно-практичної діяльності цивілізації і тому не може реалізувати себе в жодній сфері без використання мови.

У навчанні та вихованні молоді важливу роль відіграє вчитель, тому що саме він здійснює вирішальний вплив на формування особистості. Закономірно, що комунікація з вчителем або викладачем є необхідною умовою для розвитку свідомості дитини. Як стверджує К.Д. Ушинський в своїй праці «Людина як предмет виховання»: «Слова виховання і виховувати, в найширшому значенні, - це сприяння розвитку будь-якого організму через належну йому їжу, матеріальну або духовну». Тому основним посередником в формуванні етнокультурності стає вчитель як носій цієї культури, який за допомогою комунікативної діяльності, сприяє прищепленню молоді знань національної культури [6, с. 230]. Основним джерелом виховання, зі слів К.Д. Ушинського, є народність, оскільки немає жодної людини, яка не плекала б любові до Батьківщини, і саме ця любов дає вихованню надійний ключ до серця людини. Він в основу проектування виховної системи освіти з етнокультурним компонентом поклав ідеї народної педагогіки, саме завдяки їм забезпечується нерозривний зв'язок між минулим і сучасним [6, с.177].

А. С. Макаренко в своїх працях «Лекції про виховання дітей», «Методика організації виховного процесу», «Педагогічна поема» тісно переплітає проблему комунікації із проблемою взаємовідносин. Мова - це не лише важливий засіб комунікації, але й засіб для повноцінного сприйняття багатства своєї культури. Тому педагог підкреслює можливість та необхідність навчання комунікативній взаємодії: «... слід, щоб ваша мова була образна, супроводжувалась доброю мімікою...» [7, с.72].

В.О. Сухомлинський, наголошує, що «...вихованець - це

дзеркало вихователя. Слово вчителя - як інструмент впливу на думку вихованця, нічим не замінити. Формування та становлення комунікативної взаємодії, знайомство з культурними особливостями, за В.О. Сухомлинським, починається ще в сім'ї, а далі продовжується в шкільному та студентському колективах, де за допомогою певних засобів та прийомів, особистість збагачується знаннями про культуру певного етносу» [8].

С. Русова в своїх педагогічних працях зазначала: «Кохаючи свою національну культуру, дитина поважатиме інші національності і цікавитиметься їх життям» [9, с. 35]

З урахуванням етнографічних досліджень Ф. Вовка, М. Грушевського, К. Грушевської, М. Драгоманова, І. Франка, О. Потебні, М. Рильського, С. Русової, ГІ. Чубинського та інших сучасних дослідників - В. Горленка, Я. Дашкевич, Л. Залізник, В. Крисаченко, Г. Лозко, С. Макарчук, В. Наумко, М. Стельмаховича, Є. Сявавко, В. Сергійчук, В. Скуратівського створено національну теоретичну базу розв'язання проблем етносу та нації, що перебуває під сильним впливом світових культурних тенденцій.

З точки зору етнонаціональних відносин українська дійсність є досить стабільною. Корінна нація (українці), яка становить переважну більшість населення, знаходить спільну мову, взаєморозуміння і можливості співпраці з усіма етнічними групами, для яких Україна стала рідною.

Проаналізуємо базові поняття етнокультурологічної компетентності. Термін «культура» походить від латинського - вирощування, оброблення, догляд, сиШо - обробіток. На сьогодні існує близько 500 визначень даного поняття і сам термін зазнав значної еволюції та вживається в найрізноманітніших значеннях - від обробки землі до виховання, освіти, розвитку [10, с. 236]. Директор Центру інформації та досліджень міжнародних міграційних процесів Антоніо Перроті відзначає, що культура відповідає складній і взаємозалежній структурі знань, кодів, уявлень, формальних або неформальних правил, моделей поведінки, цінностей, інтересів, прагнень, вірувань, міфів. Автор розглядає культуру як складний феномен, який складається з таких компонентів: когнітивний (мова, знання, вірування), нормативний (цінності, стандарти), емоційний (поведінка, звичаї, спосіб життя, типи поведінки), структурний (приналежність до певних груп чи асоціацій або належність до юридичного,

політичного, професійного статусу). Культура охоплює життя і працю людини [10, с. 26].

Найбільш загальне філософське визначення поняття «культура» означає все те, що створено людством, на відміну від того, що створено природою [10, с. 89]. Доволі часто термін «культура» трактується як результат цілеспрямованої діяльності людей. Культурою також називається все те, що створено людьми в процесі фізичної і розумової праці для задоволення їхніх різноманітних матеріальних і духовних потреб. У США термін «культура» трактується дуже широко, оскільки включає такі характеристики як расова, етнічна, лінгвістична приналежність, виробничий статус, тендерні, вікові, професійні ознаки, схильність та звички. Внаслідок цього, «культура» в терміні «етнокультурна освіта» розглядається не тільки на етнічному і лінгвістичному рівнях, але і з урахуванням тендерних, вікових, професійних особливостей, сексуальної орієнтації, стану здоров'я, конфесійної приналежності, соціального стану й інших базових характеристик особистості [10, с. 267].

У науковій літературі усталеною є думка, що існування світової культури як цілісного феномену можливе за умови єдності етнокультурного розмаїття.

Становлення України як незалежної держави і її входження до європейського та світового співтовариства відбувається на фоні бурхливих подій процесів глобалізації, що створює передумови для зростання міжетнічної взаємодії між представниками різних народів і культур [1, с. 603]. Отож, виникає гостра потреба у спеціально організованому процесі, спрямованому на підготовку молоді до життя в умовах етнокультурного різноманіття, що передбачає взаємну адаптацію людей, кореляцію власної особистості до традицій та звичаїв інонаціонального оточення. Саме через вплив національної культури відбувається і водночас полікультурне виховання. Одним із принципів культурології освіти, що відбиває фундаментальні властивості культури, освіти і виховання в їх взаємозв'язку, є полікультурність [8].

Під полікультурною освітою американські дослідники розуміють освіту, спрямовану на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і на успадкування її молодим поколінням. Необхідно зазначити, що більшість російських та

вітчизняних учених застосовують терміни полікультурна освіта, ототожнюючи феномен культурного різноманіття лише з етнічним. Вони розглядають полікультурну освіту як процес оволодіння підростаючим поколінням етнічної, загальнонаціональної і світової культур з метою духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості, формування готовності та вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі [10, с. 16].

Термін «етнічна (національна)», «полікультурна» та «інтернаціональна, глобальна» освіта досить часто вживаються як рівнозначні або ж накладаються один на одного. Американська дослідниця Г. Бейкер запропонувала схему співвідношення цих термінів, де показала різницю між етнічною, полікультурною та інтернаціональною освітою, а також їх взаємозв'язок, де полікультурна включає в себе як елементи етнічної, так і глобальної освіти.

У межах дослідження нас цікавить етнічний аспект, а саме оволодіння молоддю глибокими знаннями рідної культури, рідних традицій, звичаїв, обрядів, рідної мови, усної народної творчості, народного мистецтва.

Етнокультура як феномен етнічного буття українців посідає визначальне місце, адже концентрує в своїй діяльності різноманітний спектр прояву етнічних ознак [2, с. 139]. Етнокультура створює не тільки почуття кровної, але й духовної спорідненості народу. Вона повинна включати в себе такі напрямки виховання особистості:

- формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, жінки- матері, культури та історії рідного народу;
- формування високої мовної культури, оволодіння сучасною українською, літературною мовою;
- прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх етносів, що населяють Україну;
- утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, патріотизму, добра, працелюбності та інших добродієностей;
- формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини та її громадянською відповідальністю.

Сам навчально-виховний процес в школі або вузі повинен будуватись на основі принципів гуманізму, демократизму, народності, етнічної соціалізації особистості, культури відповідності і тоді можна досягти успіху щодо формування етнокультурної компетентності в молоді.

Література

1. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – Навч. метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. –220 с.
2. Бейкер Г. Виховання особистості. – К.: ІЗМН, 2003. –128 с.
3. Біблер В.С. На гранях логіки культури: Книга избранных очерков. — М., 1997.
4. Потебня О.О. Полн. собр. трудов: Мысль и язык. Т. I. — М., 1999.
5. Матсейків Т.І. Народні педагогіка в її історичному розвитку.- Київ: Просвіта 1993. - 391с.
6. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні: Пед. тв.: В II томах. – К.:Знання, 1973.
7. Макаренко А.С. Книга для батьків. – Київ: Знання, 1994.
8. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – Київ.: Рад. шк., 1988.
9. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів-Краків-Париж.:Просвіта, 1993.
10. Сисоєва С.О. Основа педагогічної творчості: Підручнк. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

*Економова Е. К.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(ОДМА імені А. В. Нежданової)*

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ КОНЦЕРТНО-КАМЕРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СПІВАКІВ: ТИПИ, ПОКАЗНИКИ І РІВНІ СФОРМОВАНOSTI

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність даного дослідження пов'язана з тим, що в умовах сучасного полікультурного суспільства, науково-технічного прогресу велике значення набувають проблеми конкурентоздатності фахівців на ринку праці, які не можуть бути розглянуті у відриві від питань розвитку їх індивідуальності, професіоналізму. Одне з важливих місць у цьому займає феномен «індивідуальний стиль професійної діяльності» та

особливості його формування. Однією з важливих проблем професійної підготовки співаків до концертно-камерної діяльності є проблема формування індивідуального стилю цієї діяльності.

Аналізостанніх досліджень і публікацій. Поняття «стиль» як загальнокультурна категорія є поширеним у лінгвістиці, мистецтві, естетиці, музиці, психології, філософії, тобто має статус міждисциплінарного і багатозначного поняття, тому що вживається в різноманітних сферах життєдіяльності. Означене поняття має грецьке походження і визначається як стрижень для написання на восковій дошці, а подальше почерк. Тому можна вважати, що стиль – це своєрідний «почерк» у будь-якій діяльності.

Термін «стиль» використовується і в науковій, і в повсякденній мові досить часто і в різних смислах. Запропонуємо чотири найбільш уживаних тлумачень, які зустрічаються в енциклопедіях, словниках:

1. Сукупність прийомів, способів роботи, індивідуальна манера.
2. Сукупність відмінних рис у творчості даної людини (стосовно художніх професій).
3. Течія, школа в мистецтві, сукупність рис, які відрізняють творчість групи людей.
4. Характерна манера виконання діяльності, обумовлена належністю до тієї чи тієї школи, а також індивідуальними особливостями особистості [1, с. 46].

Під стилем діяльності розуміють стійкі, узагальнені особливості здійснення діяльності даною особистістю.

Психіка кожної людини має індивідуальні часові особливості (швидкості психічних процесів, зміна їхньої послідовності у часі, періоди активності-пасивності тощо). Організація особистістю своєї діяльності полягає в тому, щоб, спираючись на часові параметри своєї психіки, оптимально поєднувати у часі свою активність та діяльність. Мова йде про своєчасну мотивацію, оптимальне використання своїх здібностей, оптимальність та своєчасність вольової напруги та ін.

Особистості як суб'єкту діяльності притаманні й особливі індивідуальні здібності, які проявляються у таких здатностях: здатність до організації часу (і здатність до своєчасної активності), здатність програмувати майбутню діяльність, передбачати її події, встановлювати для себе режими активності та пасивності, визначати ритми діяльності [2].

Аналіз природи стилю, здійснений в рамках теорії інтегральної індивідуальності, привів до виявлення важливих закономірностей, які мають відношення до всіх стильових характеристик. Стверджується, що виконання будь-якої діяльності залишає свободу всередині межі, яка дозволяє людині проявляти свою індивідуальність у постановці проміжних цілей, виборі засобів для їхнього досягнення та реалізації самої діяльності. З цього положення випливає, що стиль виникає там, де є свобода самовираження. Якщо діяльність жорстко регламентована та алгоритмізована, індивідуальному стилю важко проявитися в таких умовах. З вищевикладеного можна зробити висновок, що людина, володіючи різноманітністю засобів виконання діяльності, воліє користуватися тим, який і складає основу побудови нею індивідуальної стратегії діяльності – її стиль діяльності.

Поняття стилю індивідуальності використано для позначення того, що суб'єкт вибирає індивідуальну стратегію діяльності сам і в значній мірі інтуїтивно, а не на основі зовнішніх вимог до ефективності діяльності. Той чи той стиль визначається понад усе тим, що при даній технології діяльності суб'єкт відчуває найбільший психологічний комфорт. Підкреслимо ще раз, що реалізація стилю здійснюється на інтуїтивному рівні, хоча безсумнівно, що в подальшому він може і усвідомлюватися. В цьому сенсі протиріччя між індивідуальністю та діяльністю знімається, оскільки стиль у сенсі, що розглядається нами, характеризує індивідуальність, а не діяльність, хоча і проявляється в ній.

Індивідуальність – це саморегулювальна система, яка в будь-який момент часу прагне до стану найбільшої оптимальності в плані максимального психологічного комфорту. Його досягненню буде сприяти і ефективне виконання тієї чи тієї діяльності і тим в більшій мірі, чим більш значущою для людини вона є.

Щодо визначення поняття «індивідуальність», то воно виникло від латинського «*individuum*» - особлива, окрема, неподільна, тобто сутність, яку не можна розділити [3].

Основною характеристикою індивідуальності є цілісність, яка обумовлює здатність відстоювати та реалізовувати внутрішні та особистісні смисли, установки, цінності. Визначаючи природу людської психіки, психологічну сутність людини, індивідуальність часто розуміється як джерело творчості, так як саме неповторність

особистості робить її носієм унікального досвіду та потенційним творцем нового оригінального в культурі.

Індивідуальність – багатоструктурне утворення, яке представляє собою інтеграцію всіх властивостей людини як індивіда, особистості і суб'єкта діяльності [4, с. 111].

Другий погляд на поняття «індивідуальність» визначає її як творчий засіб життєдіяльності [5] і як особливу форму суспільного й індивідуального буття, коли людина в умовах колективного життя виходить в своїй діяльності із суспільних завдань, інтересів, а в умовах індивідуального життя – із своїх власних інтересів і потреб[6].

Поєднуючи різні підходи до трактування індивідуальності, це поняття можна розглядати як якість особистості, що проявляється в розвитку її творчих обдарувань, творчого потенціалу, як стадію, на якій особистість досягає рівня своєї цінності, неповторності та усвідомлює свою унікальність.

Стиль індивідуальності актуалізується виходячи з потреби суб'єкта у внутрішній гармонії на основі саморегуляції, що може передбачати прагнення до ефективного виконання діяльності, але може і не передбачати. Наприклад, людина може вибрати більш оптимальний стиль діяльності на основі знань про особливості свого темпераменту, але це буде лише вибір нормативної моделі діяльності, яка може бути внутрішньо дискомфортною. З іншого боку, зовнішнє також впливає на внутрішнє, як внутрішнє на зовнішнє, отже, знання своїх індивідуальних особливостей може допомогти людині змінити стиль своєї діяльності. Але стиль діяльності буде іншим лиш тому, що відбудуться зміни в самій індивідуальності. Сам же реальний, а не нормативний індивідуальний стиль буде таким тільки в тому випадку, якщо він будується на основі неусвідомленого прагнення до психологічного комфорту, а не на основі лише свідомого прагнення до ефективного виконання діяльності, оскільки саме таке прагнення може бути реалізовано суб'єктом без урахування індивідуальних особливостей і може призвести до психологічного дискомфорту. Звідси впливає, що в ситуаціях, особливо з великим діапазоном невизначеності та без наявності чіткої цілі, яка детермінує систему дій та операцій, поведінка суб'єкта пов'язана не стільки з потребою у найбільш ефективному виконанні діяльності, скільки з потребою у максимально можливому прояві своєї індивідуальності за допомогою визначеного типу самоактуалізації. Зовнішні вимоги до ефективності

виконання діяльності мають сенс тільки тоді, коли стають особистісно значущими для суб'єкта. При цьому враховується, що «зовнішні» та «внутрішні» знаходяться не в жорстких та однозначно спрямованих причинно-наслідкових відношеннях, але у взаємовідносинах координації, причому їхній взаємовплив у різні проміжки часу може бути різним для психічного розвитку особистості.

Виділення невіршених раніше частин проблеми. Представляється актуальним і важливим для методологічного забезпечення предмета «камерний спів» у вищих навчальних закладах узагальнити і виділити найбільш характерні типи індивідуального стилю концертно-камерної діяльності співаків та рівні їх сформованості в процесі професійної підготовки.

Формулювання цілей статті. Мета даної статті полягає у визначенні сутності, структури, показників і рівнів сформованості індивідуального стилю концертно-камерної діяльності співаків, обґрунтуванні типів індивідуального стилю цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як зазначалось вище, індивідуальний стиль у розумінні його як прояву індивідуальності особистості реалізується у професійній діяльності. Стосовно специфіки концертно-камерної діяльності співака, то вона характеризується як спрямованість всіх цінностей, дій, зусиль особистості співака на розвиток власної індивідуальності відповідно потреб діяльності, творча самореалізація і досягнення успіху в концертно-камерній діяльності.

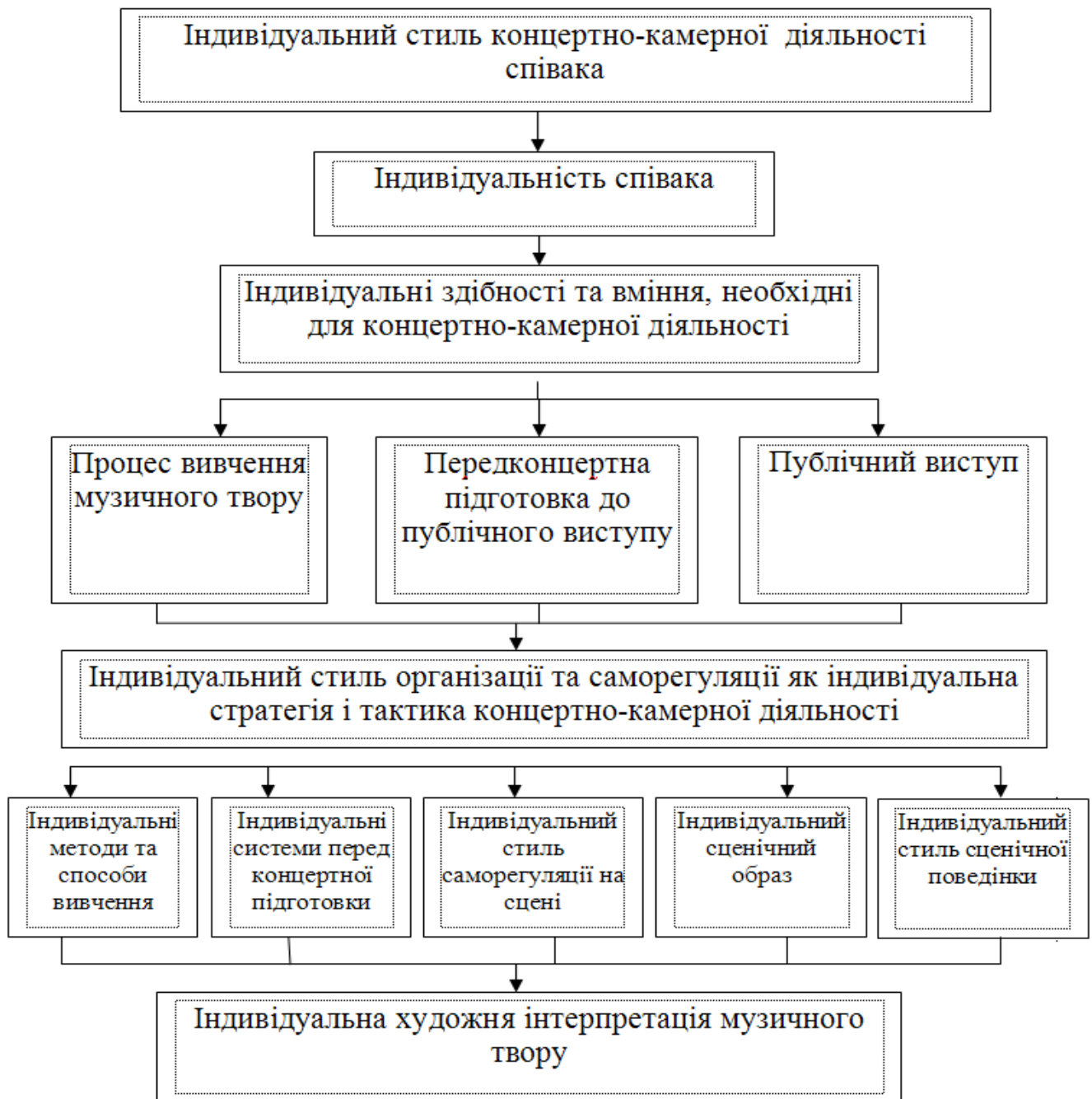
Отже, за своєю сутністю та структурою, індивідуальний стиль – це індивідуальність співака, що проявляється у його стилі концертно-камерної діяльності (див. Схему 1).

Згідно із запропонованою схемою індивідуальний стиль концертно-камерної діяльності співака проявляється крізь призму його індивідуальності, через систему індивідуальних здібностей і вмінь, необхідних для концертно-камерної діяльності, та формується у трьох взаємопов'язаних послідовних процесах: 1) вивченні музичного твору; 2) передконцертній підготовці; 3) публічному виступі. У ході названих процесів формується індивідуальний стиль організації та саморегуляції власної діяльності, що трактується як індивідуальна стратегія і тактика концертно-камерної діяльності:

індивідуальні методи та способи вивчення музичного твору, індивідуальні системи передконцертної підготовки, індивідуальний стиль саморегуляції на сцені, створення індивідуального сценічного образу та поведінки на сцені. Результатом сформованості індивідуального стилю концертно-камерної діяльності співака є створення індивідуальної художньої інтерпретації музичного твору.

Схема 1

*Структура індивідуального стилю
концертно-камерної діяльності співака*



На основі запропонованої структури індивідуального стилю концертно-камерної діяльності співака ми визначили показники феномену, що досліджується, за якими можна оцінити рівні сформованості даної категорії:

- здатність розробляти та застосовувати індивідуальні методи та способи вивчення музичного твору;
- здатність до створення індивідуальної системи передконцертної підготовки;
- рівень розвитку індивідуального стилю саморегуляції на сцені;
- здатність до створення індивідуального сценічного образу (індивідуальний підхід до вибору сценічного костюма, майстерність гриму тощо);
- рівень сформованості індивідуального стилю сценічної поведінки.

У зв'язку зі складністю та неоднозначністю трактування феномену «індивідуальний стиль» у наукових дослідженнях не існує єдиної методики визначення типів індивідуального стилю, так як його формування обумовлюють багато чинників та величезна різноманітність індивідуальностей співаків. Тому ми можемо виділити найбільш загальні типи індивідуального стилю концертно-камерної діяльності, які відповідають трьом рівням сформованості даної категорії: перший (низький) рівень – **стихійно-адаптивний тип**, другий (середній) – **імітаційно-рольовий тип**, третій (високий) – **інноваційно-творчий тип** з відповідною шкалою оцінювання від «1» до «3» балів.

Перший **стихійно-адаптивний тип** характеризується низьким рівнем прояву всіх показників або не проявляється зовсім:

- відсутня здатність створювати індивідуальні методи та способи вивчення музичного твору;
- передконцертна підготовка співаків такого типу вирізняється стихійністю, неусвідомленістю та безсистемністю;
- низький рівень знань та вмінь в області саморегуляції діяльності призводить до скутості, неадекватної поведінки, некерованих психічних станів підчас виступу на сцені, що не дозволяє говорити про будь-який сценічний образ, продуману манеру поведінки на сцені, створення індивідуальної художньої інтерпретації музичного твору.

Імітаційно-рольовий тип індивідуального стилю концертно-камерної діяльності відповідає середньому рівню прояву всіх показників:

- співаки даного типу спираються в більшій мірі на методи та способи вивчення музичного твору, які запропоновані педагогом та концертмейстером, однак, проявляють прагнення знайти свої власні, індивідуальні;

- система передконцертної підготовки, стиль саморегуляції на сцені, сценічний образ та манера поведінки також має скоріше імітаційний характер, на основі вказівок педагога, наслідування іншим виконавцям, а пошук та прояв власної індивідуальності у вказаних аспектах відбувається епізодично та неяскраво, в результаті чого художня інтерпретація музичного твору обмежена прагненням до наслідування та відрізняється посередністю, надуманістю.

Для **інноваційно-творчого типу** індивідуального стилю концертно-камерної діяльності характерний високий рівень прояву показників:

- співаки даного типу використовують у вивченні музичного твору поряд з традиційними, свої власні помірковані методи та способи, постійно їх удосконалюючи;

- система передконцертної підготовки у таких співаків відрізняється продуманістю та індивідуальністю;

- у співаків даного типу сформований індивідуальний стиль саморегуляції, індивідуальна манера поведінки на сцені, що виражається у вмінні створювати яскравий гармонічний сценічний образ та призводить до створення індивідуальної інтерпретації музичного твору, яка вражає новизною та оригінальністю.

Висновки. Отже, вивчивши сутність понять «стиль», «індивідуальність» у контексті проблеми індивідуального стилю, а також на основі створеної нами структури індивідуального стилю концертно-камерної діяльності співаків і виокремлених показників для оцінки рівнів сформованості даного феномену, ми виділили три типи індивідуального стилю: стихійно-адаптивний з низьким рівнем прояву всіх показників, імітаційно-рольовий, який відповідає середньому рівню прояву показників, та інноваційно-творчий, що характеризується як високий рівень.

Перспективи подальших наукових розвідок щодо дослідження проблеми індивідуального стилю концертно-камерної діяльності

співаків ми вбачаємо у діагностиці рівнів сформованості цього феномену у студентів вищих музичних навчальних закладів та вишів мистецтв і розробці методик формування індивідуального стилю майбутньої діяльності.

Література:

1. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности / Е. А. Климов. – Казань, 1968. – 87 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Вахтель Л. В. Принципы изучения индивидуального стиля деятельности / Л. В. Вахтель // Теория и практика профессиональной подготовки учителя музыки: Сб. науч. тр. / [под ред. А. С. Петелина. Б. Д. Яркина, Л.Г. Лобовой]. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2002. – Вып. 13. – С. 74 – 77.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб: Питер, 2002. – 288 с.
5. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя: учеб. пособие / С. А. Гильманов. – Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 1995. – 111,[2] с.
6. Лузина Л. М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе / Л. М. Лузина.– Ташкент: ФАН, 1996. – 96 с.

Гайда Я.,

*доктор хабілітований гуманістичних наук
в галузі педагогіки, професор звичайний (м. Варшава).*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА АНІМАТОРІВ І МЕНЕДЖЕРІВ КУЛЬТУРИ

Відкриття з нашої ініціативи понад 16 років тому спеціальності "Аніматор і менеджер культури" у педагогічному напрямі спочатку в Університеті Марії Кюрі-Склодовської в Любліні, а пізніше у Вищій школі педагогіки Польської Спілки Вчителів у Варшаві, було спричинене системною трансформацією. Ця спеціальність і надалі залишається важливим освітнім завданням, оскільки протягом багатьох років не лише не втрачає актуальності, але навпаки постійно її набуває.

По-перше, сьогодні особливе значення має креативна освіта. Це підкреслює Європейський союз, який оголосив 2009 рік Роком Креативності та Інновацій, зважаючи на правильну засаду, що креативність є важливим фактором, який стимулює всі сфери

людської діяльності, включаючи (у тому числі і перш за все) розвиток економіки, яка базується на знаннях, розвитку науки, техніки, культури і мистецтва. Водночас ЄС висловив сподівання, що виставки, конференції і проекти, які проходять у багатьох країнах, допоможуть знайти творче вирішення багатьох сучасних проблем.

Креація (творчість), хоча і сягає стародавніх часів, у всіх культурних епохах вважалася основним фактором розвитку культури, тепер набула радикально нового, більш широкого значення. Сьогодні творчість в основному ототожнюється з інноваційною діяльністю. Потім спостерігається процес зменшення інтересу до мистецтва, започаткований пророком поп-арту Енді Уорхолом. Креація в повсякденній мові означає, в першу чергу, оригінальний спосіб виконання ролі, незвичайний елегантний одяг, і лише потім – творчість художнього, наукового і технічного характеру. Прикметники, що походять від "креації", також набули різних значень: креаційний, що традиційно вживається по відношенню до художньої діяльності, яка відрізняється оригінальністю, новизною, багатою уявою, творчим характером; креативний, що вживається для означення процесу і його автора, здатність створити щось оригінальне, своєрідне, динамічне, нове. У цьому другому значенні поняття "кремація" і "креативний" відповідають поняттю "інновація" – така діяльність, що веде до чогось нового, новаторства для покращення виробничого процесу, його організації, кінцевого продукту, системи (наприклад, технічні, освітні інновації і т.д.). Дуже близьким до інновації є новаторство, яке стосується усіх сфер людської діяльності, є результатом упровадження чогось, чого не було раніше. Натомість близьке за значенням поняття підприємливість підкреслює ефективність у сфері практичної діяльності: здатність впоратися з ситуацією, підтримати та реалізувати вдалі ініціативи. Підприємлива людина сприймається як постійно активна, спритна, винахідлива, обачна, енергійна і самостійна. Загалом, зазначені тут ознаки охоплюють широкий спектр творчої діяльності і розвитку людини у всіх сферах життя із явною перевагою прагматичної діяльності ²⁶.

²⁶ Gajda J. Kreacja jako podstawowy czynnik rozwoju kultury i jej kulturowe uwarunkowania / "Przyszłość Świat – Europa – Polska". – 2009. – nr. 1.

По-друге, підготовка аніматорів і менеджерів культури стосується не лише інноваційності та креативності у сучасному її розумінні, але є освітньою спробою відповісти на складні соціально-культурні та економічні виклики сучасності. Хоча класична концепція розуміння цього типу освіти та виконуваних нею функцій здаються радикально протилежними і суперечливими, але багато вагомих аргументів виступають за порушення бар'єрів і знаходження в теорії та практиці спільних площин розуміння – взаємодоповнюваності засад і, як наслідок, досягнення бажаного результату. Саме ці принципи представлено в матеріалах Міжнародної конференції, організованої Житомирським державним університетом імені Івана Франка.

Головне положення доповіді – як це зазначено у її назві – можна розглянути у дихотомічному твердженні: що підготовка аніматорів і менеджерів культури в рамках однієї спеціальності є пропозицією, з якою важко погодитися, через істотні відмінності у теоретичних засадах, на яких вона ґрунтується. Подолання цих відмінностей та створення взаємодоповнюваної площини освітніх впливів є загалом можливим на гуманістичній і антропологічній основі сучасної педагогіки та педагогіки культури зокрема.

Для обґрунтування цієї тези необхідно відповісти на три питання:

1) Які основні характерні риси аніматорів і менеджерів приводять до протиставлення цих професій?

2) Які є можливості подолання цих розбіжностей і взаємодоповнюваного сприйняття підготовки аніматорів і менеджерів культури?

3) До яких прогностичних і оптимізаційних висновків щодо програм підготовки аніматорів і менеджерів культури можна дійти?

1. Аніматор і менеджер культури – їх основні протилежні риси.

Протиставлення: аніматор – менеджер культури виникає, по-перше, внаслідок різниці розуміння сутності культури та її ролі у житті людини, а по-друге, через різні завдання та очікувані результати їх діяльності. Перший аспект стосується протистояння двох протилежних тенденцій розуміння культури. Один підхід – розуміння культури як *Paidea* – в якому увага зосереджується на її аксіологічному та освітньому аспектах, а другий – сприйняття культури як товару з урахуванням ринкових умов.

Культура, яка сприймається як *Raidea*, є основою гуманітарної освіти, у формуванні людства через контакт з її благами. Залежно від способу і можливостей використання продуктів мистецтва, науки, філософії, релігії людина формується від самих ранніх форм свого існування. Мова, якою вона користується, нав'язує їй спосіб мислення; вона зростає в певних моральних нормах, культивованих звичаях і обрядах, потім здобуває освіту і набуває необхідних навичок, обирає цінності, визначає стиль і якість свого життя. Залежно від своїх творчих можливостей робить свій внесок у розширення культурних надбань. Тому є підстави розглядати людину і як продукт, і як творця культури.

Культура – це реальність, яку створюють люди і яка, водночас, має можливість творити людину. Тут підкреслюється позитивна, людиноутворююча роль культури, зважаючи головним чином на її високий рівень і цінність незалежна від часу. Вона покликана об'єднати людей завдяки загальнолюдським цінностям як гуманістичній спадщині, запобігати конфліктам, навчати поваги і терпимості, але також дбати про їх індивідуальний розвиток, зберігати національну самобутність кожного народу, його традиції і звичаї.

Ставлення до культури як товару є наслідком розвитку ринкової економіки, де правлять закони бізнесу, і це відповідно приводить до розподілу її надбань і появи певних рівнів "товарів", які мають давати конкретні прибутки. Ціна продукту залежить від насиченості ринку певними творами мистецтва і потреби в них, а отже, від попиту і пропозиції. Продукти культури – як і будь-який інший товар – повинні бути куплені. Покупці не сприймаються як учасники процесу розвитку культури, а як споживачі окремих товарів. Ілюзорні реклами, мода, комерційна критика, що популяризує зірковість і бестселери, служать збільшенню попиту, масового виробництва і споживання – все для отримання більшого прибутку. Таким чином створюється "споживацький тоталітаризм ринку", який – як зазначив Бенджамін Р. Барбер, "є непомітним, комфортним та приємним для людей, тому що він реалізує їхні прагнення, відчуття свободи і

азарту, але водночас невидимо контролює і споживацьким чином поневолює в усіх сферах життя" ²⁷.

Ці дві діаметрально протилежні тенденції щодо сприйняття культури відображаються у цінностях, яким люди надають перевагу. У першому випадку такі загальнолюдські "вищі" цінності як: істина, добро, краса, пов'язані з категорією "бути". А у другому – матеріальні, життєві, утилітарні цінності пов'язані з категорією "мати", з культом володіння, збагачення, з "релігією долара".

Ці коротко представлені вище протилежні варіанти сприйняття культури і сповідуваних ідеалів та цінностей дозволяють вказати професії, які тісно з ними пов'язані: аніматор і менеджер. Для зрозумілості аргументів давайте пояснимо: анімація є близькою до культури в категорії Paidea, вона віддає перевагу гуманістичним принципам, у той час як менеджмент, безумовно, знаходиться в умовах ринкової економіки трактування культури як товару і орієнтований на бізнес та прибуток.

Аніматор і менеджер – слова досить часто вживані, вони вже обросли легендами. Особливо слово "менеджер" нерідко приводить одних у неймовірний благочестивий трепет, а у других – викликає жах і огиду, коли читаєш і чуєш, що найбільш високооплачуваний менеджер на Заході заробляє \$ 170,000 в день, а в Польщі прибутки цієї групи осіб перевищують 250 тис. злотих на місяць, тобто суму, недосяжну для багатьох, навіть якщо заощаджувати її протягом усього життя.

Протилежність цих професій полягає також і, можливо, насамперед, у відмінності цілей, форм, методів і результатів діяльності. Коротко зупинимось на цілях і результатах діяльності.

Мета анімації – відродити людину або групу, спонукати її до дії, надихнути на творчі починання, вивільнити енергію, консолідувати оточення у прагненні розширити світогляд, посилити прагнення мати гідний спосіб життя. Мова йде про таку діяльність, яка призводить до змін життєвих кредо людей, щоб вони повністю свідомо і відповідально працювали над собою і на користь інших, щоб чиясь активність супроводжувалася усвідомленістю розвитку, глибоким

²⁷ Barber B. R. Dżihad kontra McŚwiat / Przekład H. Jankowska. – Warszawa : Muza, 1997. – S.

розумінням потреб окремої людини та групи, щоб ці добровільні зусилля вели до знаходження глибокого сенсу життя. Завжди наголошувалося і наголошується на про-соціальних та гуманістичних аспектах анімації. Вже в словнику Бехереля, виданого у 1913 році, слово "анімувати" означало лише впроваджувати в життя, оживляти дух, надавати поштовх, вивільнити рух, ентузіазм, активність. І протягом багатьох років під поняттям найвищого аніматора розуміли Бога – дарителя душі і життя. У пізніших роботах, в тому числі Ларусса, акцент зміщується на такі особистісні характеристики аніматора, як відданість суспільству, компетентність, ентузіазм і спритність, уміння надихати на корисні дії та ініціативи у всіх сферах діяльності. "Він постійно повинен керуватися принципом розуміння сенсу гуманістичних людських стосунків. Бути духом співробітництва, вміти давати без нав'язування, але також брати від інших без зверхності – це фундаментальні позитивні риси аніматора"²⁸.

Абсолютно інші цілі і завдання стоять перед менеджером. Тут головним є ефективність діяльності в управлінні, керівництві бізнесом, закладом, у справах, кар'єрі конкретної людини. Гуманістичні ідеали, про-суспільна діяльність не мають тут місця, в кращому випадку служать маскуванню хижацької діяльності. Гасла соціальної справедливості, солідарності, вважаються застарілими і гальмуючими економічний розвиток. На їх місце стають: вільний ринок, конкуренція, успіх. В ідеології бізнесу успіх стає найбільшою цінністю. В його основі лежить ідея, що успіх доступний кожному, хто є послідовним і ніщивним у досягненні мети. Його апофеозом стає егоїстична позиція з посиленням на А. Сміта – творця моделі ринкового механізму. Егоїзм, підкріплений нищівною агресивністю, має призвести до максимального зиску, незалежно від тієї шкоди, яка може бути заподіяна іншим. Тут немає місця чесності, етичним міркуванням, тому що вони заважають кар'єрі. В умовах хижого капіталізму з вуст перших осіб держави можна почути, що "перший мільйон треба вкрати", а видавництво "Sokrates" оголошує бестселером (продано 1,5 мільйони екземплярів) книжку Йозефа

²⁸ Łomny Z. Animacja kulturalna promocją humanistycznego i tożsamościowego wzbogacenia ludzi / J. Gajda red. : Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny. – Lublin, 1994. – S. 54-55.

Кіршнера "Як бути егоїстом, або як жити щасливо, навіть якщо іншим це не подобається" ²⁹.

Своєрідною етичною нормою є успіх, досягнутий шляхом найменшого опору. Свого роду апофеоз нечесності як стимулятор економічного розвитку вже проповідував англійський економіст Джон М. Кейз. Зокрема, він писав: " ... чесність підла, а підлість чесна, тому що підлість оплачується, а чесність ні ... етичні міркування не лише неважливі, але просто є перешкодою ..." ³⁰.

Таким, у контексті процитованої літератури і поширеної думки, має бути менеджер. Ефективний той, що забезпечує успіх. Його жорстокість, егоїзм, аморальність глибоко приховані за щільною завісою ґрунтовних знань, умінь, навичок, посередницьких здібностей, уміння переконувати і входити у довіру.

Таким чином, висловлені міркування, здається, однозначно підтверджують глибокі протиріччя у поєднанні професій аніматора і менеджера в одній спеціальності й змушують поставити питання про спільні площини взаємовпливу – реальні й віртуальні.

2. Сучасне розуміння педагогіки культури та інші передумови, що сприяють появі спільної площини для підготовки аніматорів і менеджерів культури

Протистояння аніматор – менеджер, яке ми загострили вище, на практиці не мусить набирати такої драматичної форми і приводити до конфлікту. Хоча аніматорів і менеджерів наділяють різними ідеалами і прагненнями до різних цілей діяльності, а також відмінностями у рівнях і стилях життя, все ж вони працюють у тому ж суспільстві, і їх діяльність має бути однаково результативною, і тому вони повинні мати подібні компетентності й особисті якості.

Слід також підкреслити, що у вивченні кар'єр багатьох геніальних чи просто видатних людей в історії людства риси і здібності менеджера й аніматора майже збігаються, їх важко розділити. І якщо ми використовуємо ці відносно нові поняття, називаючи давно відомі явища, то важко заперечувати, що у світовій культурі найвидатнішими аніматорами були творці світових релігій і соціальних ідей, а великі бізнесмени (наприклад, Форд) були

²⁹ Kirschner J. Jak być egoistą... / Przełożył T. Czarnowski. – Warszawa, 1993.

³⁰ Schumacer E. F. Małe jest piękne. – Warszawa, 1981. – S. 35.

менеджерами й аніматорами водночас. Справа, однак, у тому, щоб ці процеси служили на користь всіх людей і, крім того, ефективно протистояли анімаційній силі зла. А може, слід подумати про програму антианімації "бути егоїстом" і бути після анімації поміркованим альтруїстом. Аксіологія, подобається нам це чи ні, є невід'ємною частиною механізмів людської діяльності й у ринковій економіці теж не може бути знехтувана.

Отже, на відміну від раніше проаналізованого егоїстично налаштованого ринку, доктрина нео-ліберального ринку відходить від нестримного індивідуалізму, і в турботі про інтереси однієї людини до уваги беруться колективні інтереси. Мова йде не лише про відносини підприємця з конкретною громадою, але й про створення взаємних зв'язків і почуття відповідальності за долю закладу і всього трудового колективу. Постулатом є захист малого бізнесу від монополізованих гігантів, що диктують ціни, а також необхідність поєднання ділової етики з універсальними етичними принципами³¹.

Таке не антагоністичне, а лише компліментарне розуміння анімації й менеджменту значною мірою обумовлене глобалізацією і динамічними цивілізаційними змінами, і особливо поглибленням стратифікації суспільства, зростанням бідності, безробіття і бездомності, підвищенням напруженості, агресивності, збільшенням патологічних явищ. Освіта, основним завданням якої є введення людини до світу цінностей і суспільно важливих стандартів моральної поведінки, не може байдужо стояти осторонь. Особливі завдання постають перед вищою школою. Оскільки саме вона повинна створювати теорії, які будуть підґрунтям, площиною освітньої діяльності. І такою теорією, яка стала передумовою підготовки аніматорів та менеджерів культури за педагогічною спеціальністю, була відроджена нами педагогіка культури у сучасному розумінні, а саме ще більш сучасно інтегрований гуманізм – так званий "новий гуманізм в освіті", основні принципи якого варто стисло пригадати.

Ідея нового гуманізму³² є продовженням стародавньої *Paidea* і *Humanitas*, а також принципів педагогіки культури та її сучасних

³¹ Milian L. *Aksjologia mechanizmu rynku w koncepcji wychowawczej społeczeństwa zhumanizowanego* / J. Gajda (red.) : O nowy humanizm w edukacji. – Kraków, 2000.

³² Gajda J. (red.). *O nowy humanizm w edukacji*. – Kraków, 2000.

шляхів розвитку. А розвиток передбачає врахування соціально-цивілізаційних змін, погляд на культуру й освіту як взаємопроникаючі процеси. Тому в гуманістичній освіті необхідно зважати на реалії життя, особливо коли вони стають домінуючими. Зважати – не означає схвалювати, а зовсім навпаки (якщо мова йде про негативні явища) – передбачає необхідність розробки стратегії ефективних дій для виправлення зла, запобігання йому або пом'якшення його наслідків. Оскільки не можна повернути назад течію річки, а можна лише змінити її напрям, так само і в навчальному процесі не можна ігнорувати реалії життя. Не можна не помічати радикальних змін у житті людей, у сповідуваних цінностях, ментальності, способі та стилі життя. І тому сьогодні, говорячи про гуманізм, варто пам'ятати також про необхідність урахування крім абсолютних духовних цінностей також цінності утилітарні і споживацькі, необхідно сприймати людину в категоріях "бути" і "мати". Це необхідний крок уперед у сприйнятті гуманізму (як необхідного аспекту природної еволюції, що рятує його від забуття) – умови для налагодження діалогу між учнями і вчителем, який виявляє активну життєву позицію і тому може допомогти підопічним у пошуках відповіді на питання про гідний сенс людського життя. "Перше та основне завданням виховної діяльності, – як підкреслював Богдан Суходольський, – показати жорстокість реального життя, у якому молодь має жити за певних суспільних умов, та боротьба за його перетворення" ³³.

У гуманістичній освіті у такому розумінні важливим є формування аксіологічної позиції, здатності робити вибір цінностей, які стануть тією віссю, навколо якої кристалізуватиметься особистість. Адже кожне людське життя базується на більше або менше усвідомленій реалізації цінностей у рамках даної соціальної структури і типу культури. Життя, що має сенс, означає аксіологічну зрілість, яка проявляється у когнітивній, емоційній та моральній сфері. Саме тому виховання є свідомим введенням у світ цінностей та їх вибору; процес спільного творення реальності в ім'я сповідуваних ідеалів і складних викликів майбутнього, особливо важких у періоди швидких соціально-політичних змін, глобальної кризи цивілізації. В освіті передбачається використання стратегії гуманістичного

³³ Suchodolski B. Świat człowieka i wychowanie. – Warszawa, 1967. – S. 46.

мислення у широкому розумінні, яке полягає у дотриманні тих загальнолюдських цінностей, що визначають якість людства. Це завжди підкреслювала і підкреслює педагогіка культури та її сучасні напрями педагогічної думки.

XXI століття змушує нас замислитися над значенням цінностей, їх сталістю, мінливістю і швидкоплинністю, а також їх роллю у житті окремої людини і людства загалом. Ця проблема представлена в багатьох доповідях ЮНЕСКО, наприклад, *The World by Year 2000*, у якій щодо необхідності реконструкції освіти говориться: "Є тісний взаємозв'язок між освітою та проблемами культурної ідентичності. Системи освіти повинні враховувати культурну ідентичність в інтересах суспільства, щоб спрямувати розвиток цінностей, для яких центральною фігурою є людина ... освіта повинна поєднувати як індивідуальні, так і суспільні завдання навчання та розвитку особистості. Мають сприяти поширенню знань про навколишній світ, отже, створювати такі моделі поведінки, які забезпечуватимуть і сприятимуть підвищенню якості життя" ³⁴.

Це дуже важливе і складне завдання, особливо з огляду на серйозні зрушення, які відбулися за шкалою цінностей. Цінностей, які б посідали однакову позицію в багатьох культурах, дуже мало. У наш час важко говорити про універсальні, незмінні цінності. Загальновідомі завдяки своєму моральному та естетичному значенню в історії західної культури три класичні цінності: істина, добро і краса. Але вони навіть не згадуються у відповідях експертів ООН на питання "Яким 20-ти індивідуальним і колективним цінностям люди у вашому регіоні надають найбільшого значення?" Виявляється, за винятком Східної Європи, експерти усіх регіонів на перше місце поставили матеріальні блага, отримання доходів, особиста свобода і працевлаштування – робота ³⁵. Ці зміни не можна недооцінювати, оскільки у сфері освіти духовні цінності, як такі, що формують людство, є найважливішими.

Вибір абсолютних цінностей, часто складний і неоднозначний, але це завжди вибір добра в ім'я людської гідності. Уміння жити в цих цінностях – це шлях до вдосконалення окремої людини і людей

³⁴ *The World by Years 2000*, UNESCO / "Nauka Polska". – 1989. – nr. 4–5. – S. 107.

³⁵ *The World by Years 2000*. – S. 135-139.

всього світу. Успіх освіти у такому розумінні залежить від багатьох чинників, але перш за все від раціональної оцінки реальності, уникання міфів та ілюзій, прийняття до уваги значення споживацьких і утилітарних цінностей у задоволенні різноманітних людських потреб. Таку необхідність диктує щоденне життя – суспільні відносини, збільшення цінності праці, яке спричинене поширенням бідністю, приви́дом безробіття, бездомності. Відсутність роботи у багатьох випадках означає не лише суспільну деградацію, але й руйнування особистості; воно є джерелом розчарувань і сприяє розвитку соціальної патології.

І тому одним з найважливіших завдань освіти є озброєння учнів навичками щодо забезпечення пристойних умов існування, принаймні соціального мінімуму, що реалізується у контексті двох модусів: "мати", що постає основою для реалізації іншого модусу – "бути".

Загалом мова йде про більш гнучкий процес навчання, про включення до нього нехтуваних раніше споживацьких і утилітарних цінностей, про озброєння учнів умінь приймати рішення, мислити категоріями ринку, попиту і пропозиції, про переконливу презентацію своїх сильних сторін, про здатність приймати правильні рішення, дієвість. Одним словом, про те, щоб освічена людина демонструвала гуманістичну позицію і водночас була конкурентоспроможною на ринку особистостей.

Результатом освіти у такому аксіологічному контексті буде компетентний у своїй галузі працівник, але водночас гарно організований, який вміє обробляти інформацію, стійкий до невдач, завзятий і ефективний у дії, обізнаний у механізмах ринкової економіки, і тому – затребуваний на ринку праці, який має забезпечені побутові умови життя, задоволений життям. Це проблема освіти у широкому значенні слова, щоб не був, як кажуть, "жадібним капіталістом", безсовісним егоїстом, але щоб демонстрував якості менеджера, який керується у житті і праці етичними принципами, може співпереживати і бути чутливим до долі іншої людини. Це важлива, якщо не найважливіша проблема гармонійного поєднання в освіті двох несправедливо протиставлених систем цінностей, які загалом слугують (хоча і різною мірою і ступенем) кристалізації людства. А якщо говорити в цілому, мова йде про врахування в освіті двох мега-тенденцій у сприйнятті культури: культура як *Paidea* і

культура як товар. Ці принципи лежать в основі відновленого напряму педагогіка культури у його сучасному розумінні, представленому вище, і становлять теоретичну основу відкритої декілька років тому спеціальності: "Аніматор і менеджер культури". На мою думку, основа достатньо стабільна, оскільки вона відкрита для інноваційних рішень у навчанні такого типу.

3. Роздуми (пропозиції) прогностичні та оптимізаційні щодо підготовки аніматорів і менеджерів культури (Замість закінчення)

Як показує практика, переважна більшість прогнозів не співпадають з дійсністю, тому ми намагатимемося бути обережними при формулюванні пропозицій щодо оптимізації процесу підготовки аніматорів і менеджерів. Наші роздуми є результатом не лише необхідності поверхневого аналізу непрозорої ситуації в країні і в світі, але й серйозного занепокоєння щодо оптимальної форми освіти. Вони представлені стисло в декількох тезах, що стосуються обраних проблем, які ми розглядаємо як дискусійні.

По-перше, ми переконані, що спеціальність аніматор і менеджер (розглядається як одне ціле), й особливо майбутня спеціальність аніматор і менеджер культури, буде поступово зміцнюватися, розвиватися і наповнюватися новим змістом, формами, методами та напрямками діяльності. Поєднання цих двох професій є слушною пропозицією і в площині теоретичних передумов і, перш за все, на основі практичних рішень для підвищення ефективності результатів роботи як аніматора, так і менеджера. Аніматор може додати до роботи менеджера етичні та гуманістичні складові, навчити його відчувати необхідність збагачувати форми суспільного життя, а той, у свою чергу, розширить компетенції аніматора навичками оперативної діяльності в умовах ринкової економіки. Управлінські навички можуть бути особливо корисні для аніматорів культури, чия пристрасть і особиста зайнятість часто не співпадають з навичками управління установою: з ефективним (також з економічної точки зору) проектуванням і пропагуванням діяльності, з навичками знаходження спонсорів, з корисним продажем результатів роботи, із завоюванням і зміцненням її авторитету у суспільстві ³⁶. Звичайно, не всі аніматори в силу свого характеру і здібностей можуть бути

³⁶ Nocuń A. Animator kultury jako menedżer / J. Gajda (red.) : Edukacja zorientowana na XXI wiek. – Lublin, 2000.

менеджерами і навпаки. Люди, які в змозі об'єднати ці функції, досягають неймовірних результатів. Прикладом такого аніматора-волонтера і в той же час менеджера може бути Єжи Овсяк і його Оркестр Святої Допомоги (Orkiestra Świątecznej Pomocy), а в політично-релігійному житті менеджером-аніматором є суперечлива постать отця Тадеуша Ридзика з його "Радіо Марія" ("Radio Maryja") і телебаченням "Триваю" ("Trwam").

По-друге, ця спеціальність є частиною світової тенденції пошуку альтернативи, так званого третього шляху. В економіці – це спроби об'єднати елементи капіталістичної економіки із соціалістичною або навпаки, як, наприклад, у Китаї та Лівії; у сфері соціальної політики є баланс між лібералізмом і політикою соціальної держави, прикладом можуть служити скандинавські країни. У соціально-культурному житті таким альтернативним третім шляхом, на моє глибоке переконання, є створення спільної площини в теорії й практиці між двома тенденціями розуміння культури: культура як *Paidea* (*regnum homini*) і культури, яка розглядається у ринкових категоріях як товар. Цю думку також підтверджують видатні інтелектуали, які представляють відомі організації і об'єднання, такі як: ЮНЕСКО, Європейська комісія, World Futures Studies Federation, Institute of Global Ethics, а також відомі освітні звіти. В інтересах розвитку суспільства, важливо розвивати вміння використовувати досягнення науки і цивілізації, водночас поважаючи рідні традиції і культуру. Ставиться вимога щодо підвищення моральних принципів на захист гуманістичних цінностей і створення "Культури МИ", яка протиставляється "Культурі Я" – інструментальному сприйняттю людини, крайньому егоїзму, хижим міжособистісним відносинам, про що цікаво пише Йохан Галтунг³⁷.

По-третє, додатковим аргументом, що виступає за злиття цих двох мега-тенденцій у культурі і лежить у основі обговорюваної нами спеціальності, є підвищення інтересу людей до навчання і зростання попиту на різні форми освіти і вдосконалення на рівні середньої і вищої школи. Підвищення рівня освіти сприяє не лише збагаченню науковими знаннями і пов'язаних з тим можливим збільшенням матеріальних професійних переваг, але входження у світ цінностей

³⁷ Galtung J. Świat w kryzysie ekonomicznym / "Polska 2000 Plus". – 2000. – nr. 1.

полегшує розуміння сенсу людського життя, впливає на розвиток морального і естетичного смаку, зміцнює здатність до критичного аналізу і активність суб'єкта. Це дає надію на активне і вибіркове сприйняття цінної інформації серед численних і різноманітних пропозицій, які надають засоби масової інформації (медіа, електронні ресурси) і традиційні інститути і культурні установи. Така людина більш стійка до бомбардування комерційною рекламою і оплачених статей. Є більш вимогливим і критичним споживачем, який спроможний вибрати з потоку медіа-непотребу і посередності цінне зерно. Взагалі помітно, як набридли так званому пересічному глядачеві сцени насилля, агресії, насильства, так званої любові, яка зводиться виключно до сексу, тому замість цього він обирає, можливо мало цінні з художньої точки зору, але не позбавлені про-соціального і морального змісту, серіали. Помітно також збільшення інтересу людей до предметів утилітарної цінності, типу професійних, сімейних, особистих порадників; до освітніх програм, наукових есе, які допомагають знайти сенс життя, дають можливість обрати свій власний шлях у житті. Ці останні ідеї молодий читач в основному знаходить у белетристиці Пауло Коельо, чиї наклади перевищили 1,6 мільйона книг. Це дуже втішає і підтверджує висловлене нами твердження.

По-четверте, перейдемо до напрямів оптимізації підготовки аніматорів і менеджерів культури. Основною рекомендацією є дотримання принципів відкритості, гнучкості і цілісності у виборі змісту, форм та методів навчання і взаємодоповнюваності глибоких теоретичних знань та практичних навичок. Це дуже широке коло питань, які неможливо тут коротко обговорити, і немає такої потреби у колі професіоналів. Тому обмежимося лише двома питаннями.

Перше стосується впорядкування використовуваної термінології. Через те, що підготовка аніматорів і менеджерів здійснюється на багатьох освітніх напрямках і охоплює різні наукові дисципліни (що, на нашу думку, не погано), з'явилося багато мовних монстрів-понять, які часто механічно і необдуманно переносяться з інших дисциплін на новий грант. Так, у деяких роботах з анімації і менеджменту в культурі з'являється "клієнт", а не "учасник" або з точки зору ринку "споживач". Більше того, у поважних навчальних закладах утворюються кафедри "управління культурою", які впроваджують неправильні поняття культури в її інститути, якими насправді можна

управляти, а не культурою у об'єктивному значенні як матеріальним, суспільним і духовним надбанням, що передається з покоління в покоління, а особливо культурою у суб'єктивному значенні – культурою особистості. Не згадуємо навіть тут безлічі інших мовних виродків, нещодавно публічно осміяних лінгвістами. Це є прикладом вражаючого порушення порядку наукових дій і кричущої неповаги до мовних норм.

Друге питання стосується більш широкої і не нової проблеми використання в освіті широких можливостей засобів масової інформації та гіпермедіа. Мова йде про реалізацію ідеї дистанційного навчання за допомогою програм, відповідно підготовлених та випущених ЗМІ для потреб наших спеціальностей, а також індивідуальна самоосвіта в цій галузі. Особливо великі можливості для збору та обробки інформації, сеансів анімації, створення та моделювання різних заходів, для діагностики, проектування і перевірки реальної та віртуальної реальності забезпечує комп'ютер та Інтернет. Але, незважаючи на масу літератури про використання комп'ютерів у різних галузях освіти, немає ніяких досліджень щодо підготовки аніматорів і менеджерів. І це є наступним і невідкладним завданням академічної спільноти.

*Гордійчук О. Є.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(ЧНУ ім.Ю.Федьковича)*

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Теза про те, що нашій державі вкрай необхідна інклюзивна освіта, сьогодні все рідше в кого викликає заперечення. Однак, попри те, що на сучасному етапі вже існує чимала кількість праць, присвячених проблемам залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації, актуальною залишається проблема професійної невідповідності як

майбутніх педагогів, так і практиків, до роботи з дітьми особливих освітніх потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми засвідчує, що питанням інклюзивної освіти займалася низка авторів, які розглядали різні її аспекти: філософія інклюзивної освіти та концептуальні аспекти інклюзивної освіти (І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Софій, Ю. Найда та ін.); вивчення проблем інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір (В. Бондар, Л. Даниленко, Е. Данієлс, М. Деркач, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, П. Придатченко, Т. Сак, Г. Сіліна, Н. Софійта ін.); аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інших країнах (А. Колупаєва, Г. Нікуліна, П. Таланчук та ін.).

Насамперед, у контексті дослідження нами концептуальних основ окресленої проблеми, теоретичну базу складали наукові погляди Б. Гершунського, Д. Гришина, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної щодо професійної компетентності педагога. Так, на думку вчених, *«професійна компетентність педагога»* - є однією із суб'єктних властивостей особистості, що обумовлює ефективність професійної діяльності. Зокрема, наукові переконання Ю. Бойчука, Є. Бондаревської, В. Гриньової, Т. Іванової, Н. Крилової, В. Лозової, О. Пометун та ін., *«професійну компетентність педагога»* пов'язують з поняттям професійної культури. Позаяк, інклюзивна компетентність педагогів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей, то вона й складала інтереси цілого кола науковців. Зокрема, *інклюзивну компетентність педагога* Ю. Бойчук визначає як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи різні освітні потреби учнів з особливими потребами, забезпечуючи включення їх у загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації[2, с. 194].

Невирішеною на сьогодні є проблема розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя для здійснення індивідуалізованого навчання виховання дітей з особливими потребами, що і складатиме предмет нашого дослідження.

З огляду на вищезазначене, **метою статті** визначено обґрунтування сутності *«інклюзивної компетентності»* та її

складових, а також виокремлення форм і методів її розвитку в майбутнього вчителя з метою його підготовки до індивідуалізованого навчання та виховання дітей з особливими потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. З метою розгляду концептуального аспекту заявленої проблеми, насамперед, здійснимо системний аналіз важливих ключових понять. Розглянемо спочатку термін «індивідуальність».

Так, *Психологічна енциклопедія* трактує *індивідуальність*, як унікальне своєрідне поєднання особливостей людини, що відрізняє її від інших людей. Вона виявляється в рисах характеру, темпераменті, звичках, специфіці інтересів як пізнавальних процесах (відчутті, сприйманні, пам'яті, мисленні, уяві), здібностях, потребах, індивідуальному стилі діяльності [6, с. 154]. Беручи до уваги дитину з особливими потребами, вартим уваги буде твердження Б. Ананьєва, про те, що «*індивідуальність* – це глибина особистості і суб'єкта діяльності [2, с. 150]. Саме пізнання педагогом глибини і мотивів діяльності представників цих категорій повинно складати основу інклюзивної компетентності педагога в здійсненні індивідуального підходу.

Так, вперше на науковій основі питання індивідуального підходу до учнів розглядалося основоположником вітчизняної педагогічної науки К. Ушинським, котрий вказував, що основною умовою успішного навчання є врахування вікових, психологічних особливостей учнів. Класик педагогіки одним із перших конструював навчальну систему на основі врахування закономірностей психолого-фізіологічного розвитку та відстоював думку, щоб психологічні закономірності опиралися на фізіологічні, а вивчення анатомії і фізіології людини повинно передувати вивченню психології, акцентуючи, «якщо педагогіка хоче виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна попереду пізнати її також в усіх відношеннях» [5, с. 153].

Н. Мойсеюк вважає, що *індивідуальний підхід* полягає в управлінні розвитком суб'єкта навчання, що базується на глибокому знанні рис його особистості й умов життя і передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей того, хто навчається, з метою забезпечення запроектованого розвитку особистості [5, с. 234]. Отже, без врахування індивідуальності, без

здійснення індивідуального підходу до дитини неможливе індивідуалізоване навчання і виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного класу.

Зокрема, в історії педагогіки відомий той факт, що система індивідуалізованого навчання передбачала роботу вчителя з окремим учнем, часто в домашніх умовах. Зокрема, у XVIII - XIX ст. вона була поширена серед багатих верств суспільства у процесі сімейного виховання. У XX ст. індивідуалізоване навчання стало формою додаткової роботи з дітьми, які через хворобу не можуть відвідувати аудиторні заняття. Найбільшого поширення індивідуалізоване навчання набуло на початку XX ст. у так званому Дальтон-плані, система якого була основана на наступних ідеях: самостійний розподіл учнями часу і порядку навчальної роботи за консультаційної допомоги вчителя, гнучка система організації і врахування індивідуального просування учня за результатами виконання завдань. У цій формі поєднувались індивідуалізація режиму і змісту навчальної роботи з діяльністю учнів у малих непостійних за складом навчальних групах.

Нині, *індивідуалізоване навчання* розглядається як стратегія в навчанні: від мінімальної модифікації в груповому навчанні до повного незалежного навчання, зокрема, учнів з особливими освітніми потребами, з індивідуальними особливостями, які педагогу треба спочатку виявити, а потім відповідно відреагувати на них, щоб забезпечити оптимізацію процесу соціалізації, навчання та розвитку. Зокрема, такі індивідуальні властивості включають: сімейну культуру, вік/рівень розвитку, стать, стиль навчання, потреби/сильні сторони (можливості), темперамент, інтереси та само сприйняття та ін.

Під терміном «*індивідуалізоване виховання*» розуміють таку організацію виховного процесу, в процесі якого індивідуальний підхід, індивідуалізація виховання та індивідуальна модель взаємодії вчителя та учня є пріоритетними.

При здійсненні індивідуалізованого навчання і виховання педагог керується певними керівними положенням, які спрямовує на досягнення відповідного результату. Так, виокремлені нами принципи – є основоположними ідеями, що пронизують собою весь процес індивідуалізованого навчання та виховання дітей з особливими потребами. До них належать: *принцип індивідуального*

підходу, гуманістичної спрямованості, доступності, індивідуалізації та адаптації, принцип балансу, принцип поєднання індивідуального та соціального, принцип відповідності розвиваючого середовища особливостям індивідуального і вікового розвитку дитини, принцип керованості тощо.

За нашим переконанням реалізувати окреслені принципи можливо за умови глибокої всебічної і ретельної підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх вчителів, а саме наділення їх широким спектром спеціальних психолого-педагогічних знань, сучасними методиками і прийомами, які необхідні для професійного вирішення проблем дітей з різними освітніми потребами в процесі спільного навчання, що складатиме основу інклюзивної компетентності.

Незаперечним є той факт, що інклюзивна компетентність – важлива якість сучасного педагога, яка дозволить йому вільно та впевнено почуватися в інклюзивному загальноосвітньому просторі, допоможе зробити процес інклюзивного навчання більш ефективнішим і продуктивнішим. Зважаючи на важливість інклюзивної компетентності й на те, що в Україні дане поняття є маловживаним і недостатньо дослідженим, існує перспектива подальших більш глибоких і детальніших досліджень суті цього соціально-психологічного та педагогічного феномена, практичних шляхів його формування.

Зокрема, інклюзивна компетентність педагога забезпечується сформованістю її складових. Так, у структурі інклюзивної компетентності педагога ми виділяємо такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний*[2, с. 210].

До структури базових якостей, притаманних інклюзивно компетентному педагогу, можна віднести такі:

- морально-особистісні якості педагога – це особистісні утворення, що характеризують ставлення людини до суспільства, праці, гуманне ставлення до людей, у тому числі з обмеженими можливостями здоров'я, вимогливість до себе (гуманність, толерантність, альтруїзм, відповідальність, сміливість та ін.);
- особистісно-педагогічні якості, що визначаються природними задатками та розвиваються в процесі соціалізації особистості (любов

до дітей, педагогічна інтуїція, доброзичливість, емпатія, комунікабельність та ін.);

- професійно-педагогічні якості, які формуються в процесі професійно-педагогічної діяльності (педагогічний такт, педагогічна спостережливість, педагогічний оптимізм, витримка, професійний ріст і т. п.).

Отже, сутність *інклюзивної компетентності педагога* як інтегративно-особистісної якості, вимагає сформованості спеціальних інклюзивних умінь, а саме: діагностичних, орієнтаційно-прогностичних, конструктивно-проектуювальних, організаційних, інформаційно-пояснювальних, комунікативних, аналітико-корективних, дослідницько-творчих.

У контексті окресленої теми публікації постає першочергове завдання перед майбутніми вчителями – оволодіння знаннями, вміннями та методикою здійснення індивідуалізованого навчання і виховання дітей з особливими потребами.

З цією метою, для студентів 4 курсу напрямку підготовки «Початкова освіта» (освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр») факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича створена можливість опановувати нормативну навчальну дисципліну «*Основи інклюзивної педагогіки*». Навчальною програмою передбачено 72 години, з них 34 години аудиторних (лекційних та семінарських) і 38 години для самостійної роботи [3].

Насамперед, програма курсу «*Основи інклюзивної педагогіки*» побудована згідно з думками і переконаннями автора про існування такої залежності: чим нижчий рівень інтелектуального розвитку дитини, тим вищим має бути рівень освіченості учителя.

Реалії сучасної освіти, беззаперечно, демонструють щонайбільших труднощів у підготовці інклюзивно-компетентного фахівця і зазнає саме *методична підготовка*. Однак, саме методична підготовка складає основу інклюзивної компетентності і повинна, вважаємо, окреслювати такі напрямки:

- *загальні питання інклюзивної освіти:*
 - сутність і класифікація порушень психофізичного розвитку, їх причини;
 - загальна характеристика сучасної системи освітньо-корекційних послуг;

- *психолого-педагогічна характеристика дітей з психофізичними порушеннями:*
 - особливості розвитку дітей певної категорії порушення (залежно від класу, в якому працюватиме педагог);
 - зміст індивідуального підходу до дітей в залежності від категорії порушення та індивідуальних особливостей.
- *корекційна методика навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями в умовах інклюзивного навчання:*
 - корекційна спрямованість методики індивідуалізованого навчання і виховання;
 - співпраця з фахівцями, які поводять корекційно-розвивальні заняття;
- *зміст і методи роботи з батьками:*
 - форми співпраці з різними типами сімей;
 - зміст роботи з сім'ями здорових дітей, спрямованої на створення позитивної атмосфери в інклюзивному класі;

Переконані, така система методичної роботи забезпечить майбутніх вчителів не лише знаннями, а й дозволить їм виробити необхідні професійні вміння, набути інклюзивної компетентності [4].

Уміння критично аналізувати власну професійну діяльність, пов'язану з процесом інклюзивного навчання, здатність здійснювати не тільки свідомий контроль над результатами своїх навчальних дій, але й проводити аналіз реальних педагогічних ситуацій, неминуче виникаючих у процесі навчання, викликають необхідність використовувати на заняттях зі студентами активні методи навчання, і, зокрема, навчальні ділові ігри.

Навчальна ділова гра – це спеціально організоване управління, інтегрує професійну діяльність педагога, спрямовану на формування та відпрацювання його професійних умінь і навичок [7, с. 7].

Так, у процесі навчальних ділових ігор, участь студентів у конкретних проблемних ситуаціях, призводила до того, що у ході гри абстрактність ситуації та реальність професійної діяльності поступово стиралася. Отже, імітуючи професійну діяльність педагога інклюзивного класу, початкові ділові ігри стали для студентів не тільки ефективним засобом засвоєння знань і формування вмінь при роботі в інклюзивному освітньому просторі, а й способом формування інклюзивної компетентності.

Також, з метою формування адекватного ставлення майбутніх спеціалістів до осіб із вадами психофізичного розвитку ми пропонуємо студентам висловити власні міркування та оформити їх як «Кредо для підтримки». В якості прикладу, пропонуємо такі теми: *«Дивись на мене не як на вихованця, чи пацієнта. Ти - є моїм сусідом»*; *«Спробуй мене зрозуміти. Тільки так ми зможемо стати друзями»*; *«Допоможи мені вивчити те, що я сам хочу знати»*; *«Не приміряй до мене методики, теорії та стратегії»*; *«Не допомагай мені тоді, коли ти сам вважаєш це за потрібне»*; *«Будь зі мною. І коли я буду конфліктувати з тобою, поясни це причиною мого самовираження»* та ін.

За нашими спостереженнями простежується той факт, що студенти охоче висловлюють свої міркування з обраної ними теми «Кредо». Очевидно, що такий вид самотійної роботи спрямовує майбутнього фахівця на внутрішнє усвідомлення інклюзивної філософії, прийняття тієї чи іншої вади дітей окремих категорій не як хвороби, а як стану, даного від природи, а також вміння адаптувати соціальне середовище, медичне та освітнє до таких дітей, а не навпаки.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. На основі аналізу, можна зробити висновки, що проблема розвитку інклюзивної компетентності майбутнього вчителя для здійснення індивідуалізованого навчання виховання дітей з особливими потребами вимагає нових модифікацій у площині підготовки педагогів нової генерації, як конкурентоспроможних фахівців, здатних реалізувати сучасну філософію інклюзивної освіти. Перспективи подальшого дослідження потребує система оволодіння майбутніми фахівцями інноваційними прийомами та техніками, зокрема, новітніми арт-терапевтичними технологіями, що базуються на терапевтичному впливі мистецтва, його психокорекційному ефекті на особливу дитину.

Література:

1. Ананьєв Б. Г. Людина як предмет пізнання/ Б. Г. Ананьєв. - Санкт-Петербург : 2001 – 288 с.
2. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід / Ю. Д. Бойчук // В кн.: Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень : [монографія] / за заг. ред. докт. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків: “Апостроф”, 2011. – С. 188-216.

3. Гордійчук О. Є. Інклюзивне навчання : метод. рекомендації / Оксана Гордійчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т. – 2012. – 48 с.
4. Інклюзивна освіта: теорія і практика: методичний посібник / Колектив авторів; за заг.ред. С.П.Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. – 232 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навчальний посібник/ Н.Є. Мойсеюк. – К.: Гранма, 1999. – 350 с.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. - К.: Академвидав, 2006. - 426 с.
7. Трайнев В. А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения. – М. : издательский Дом «Дашков и К» : МАН ИПТ, 2002. – 360 с.

Жаринова Е.Н.,

*магистр акмеологических наук, лаборант-исследователь
(Ковровской гос. технологической академии имени В.
Дехтярева, г. Ковров-г. Санкт-Петербург, Россия)*

ВЛИЯНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЕЙ НА РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Из факторов социализации, рассматриваемых по отдельности, самым важным и влиятельным была и остается родительская семья как первичная ячейка общества, влияние которой ребенок испытывает раньше всего, когда он наиболее восприимчив. Семейные условия, включая социальные условия, род занятий, материальный уровень, образование родителей в значительной мере определяют жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутренняя атмосфера, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности.

Нет практически ни одного социального и психологического аспекта поведения подростков и юношей, который не зависел бы от их семейных условий в настоящем или в прошлом. Но меняется

характер этой зависимости. Так, если в прошлом школьная успеваемость ребёнка и продолжительность его обучения зависела главным образом от материального уровня семьи, то теперь этот фактор менее влиятелен. Зато огромную роль играет уровень образования родителей.

Так же сильно влияет на судьбу подростков и юношей состав семьи и характер взаимоотношений между её членами. Неблагоприятные семейные условия характерны для подавляющего большинства так называемых трудных подростков.

Значительное влияние на личность подростка оказывает его стиль взаимоотношений с родителями, который лишь отчасти обусловлен их социальным положением.

Наилучшие взаимоотношения старшеклассников с родителями складываются обычно при демократическом стиле воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности. Поведение ребёнка направляется в этом случае последовательно и вместе с тем четко и рационально.

Крайние стили воспитания, независимо от того, авторитарный ли это стиль, или попустительский, дают плохие результаты. Авторитарный стиль вызывает отчуждение у детей от родителей, чувство своей незначительности и нежелательности в семье. Родительские требования, если они кажутся необоснованными, вызывают либо протест и агрессию, либо апатию и пассивность. Попустительский стиль воспитания вызывает у подростка ощущение, что родителям нет до него дела. Кроме того, пассивные и незаинтересованные родители не могут быть предметом подражания и идентификации, а другие влияния – школы, сверстников, средств массовой информации не могут восполнить этот пробел, оставляя ребёнка без надлежащего руководства и ориентации в сложном и меняющемся мире. Ослабление родительского внимания и его гипертрофия, способствует формированию личности со слабым „Я”.

Как ни велико влияние родителей на формирование личности, пик его приходится не на переходный возраст, а на первые годы жизни. К старшим классам взаимоотношения с родителями давно уже сложились, и „отменить” эффект прошлого опыта не возможно.

К старшеклассникам автономия в поведении, как правило, уже достаточно велика: старшеклассник самостоятельно распределяет

своё время, выбирает друзей, способы досуга и т.д. В семьях с более или менее авторитарным стилем общения эта автоматизация иногда вызывает острые конфликты.

Поведение и запросы этих старшеклассников почти автономны, поскольку желания их совпадают с мнениями родителей лишь в 10% случаев. Тем не менее, дети уверены, что их желаниям будет отдано предпочтение.

Степень идентификации с родителями в юности меньше, чем в детстве. Хорошие родители, тем не менее, остаются для старшеклассников важным эталоном поведения. Однако родительский пример уже не воспринимается так абсолютно и некритично, как в детстве. У старшеклассников есть и другие авторитеты, кроме родителей. Чем старше ребёнок, тем вероятнее, что идеалы он находит не только в ближнем окружении, но и в более широком кругу лиц: общественно-политические деятели, герои книг, кино и т.д. Зато все недостатки и противоречия в поведении близких и старших воспринимаются остро и болезненно. Особенно это касается расхождения слова и дела. Сами старшеклассники отмечают, что они замечают существенные расхождения между тем, чему их учат родители, близкие родственники и учителя, и тем, как они поступают в повседневной жизни. Это не только подрывает авторитет взрослых, но и является практическим уроком приспособленчества и лицемерия.

„Значимость” для юношей и девушек их родителей и сверстников принципиально неодинакова в разных средах деятельности. Наибольшая автономия от родителей при ориентации на сверстников наблюдается в среде досуга, развлечений, свободного общения, потребительских ориентаций.

Больше всего старшеклассникам хотелось бы видеть в своих родителях друзей и сверстников. При всей их тяге к самостоятельности, юноши и девушки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших. Многие волнующие их темы они вообще не могут обсуждать со сверстниками, так как им мешает самолюбие. Семья же остаётся тем местом, где подросток и юноша чувствуют себя наиболее спокойно и уверенно.

На равне с семьёй можно поставить и школу, так как в этом возрасте имеет большое значение окружение юноши вне семьи.

Учение – ведущая деятельность старшеклассника. Но мотивы учения с возрастом меняются. Для старшеклассника учёба, приобретение знаний становится теперь, прежде всего средством подготовки к будущей деятельности. Но далеко не у всех. Старшеклассники определяют школу более функционально, как „учебное заведение, где дают знания и воспитывают из нас культурных людей”.

Круг интересов и общения старшеклассников всё больше выходит за пределы школы, делая её только частью, но существенной частью, его окружающего мира. В средних классах школьников, главные интересы которых сосредоточены вне школы, сравнительно не много, и такие факты воспринимаются как тревожный сигнал. В девятых, десятых классах это уже статистически нормальное явление. Школьная жизнь рассматривается как временная, имеющая ограниченную ценность. Хотя старшеклассники ещё принадлежат школе, референтные группы, с которыми он мысленно соотносит своё поведение, всё чаще находятся вне её.

Значительно более сложными и дифференцированными становятся в юношеском возрасте отношения к учителям и с учителями. Как и родители, учитель имеет в сознании ребёнка несколько „ипостасей”, соответствующих выполняемым учителем функций:

замена родителей;

власть, распоряжающаяся наказаниями и поощрениями;

авторитетный источник знаний в определённой области;

старший товарищ и друг.

В принципе старшеклассник готов удовлетвориться более или менее специализированными отношениями интеллектуального порядка. Учитель, который отлично знает и преподаёт свой предмет, пользуется уважением, даже если у него нет эмоциональной близости с учениками. Вместе с тем старшекласснику очень хочется встретить в лице учителя настоящего друга, причём уровень его требований к такой дружбе всегда высок.

Привязанность к любимому учителю часто имеет характер страстного увлечения и безоговорочной преданности. Но таких привязанностей не может быть много. У большинства старшеклассников тесная эмоциональная связь существует с одним-

двома учителями, а з віком ці стосунки стають все більш вибірковими.

Юношеский вік – не фаза „підготовки до життя”, а надзвичайно важливий, володіючий самостійною, абсолютною цінністю етап життєвого шляху. Будуть ли юнацькі роки щасливими і творчими чи ж залишаться в пам'яті старшокласника як заповнені дрібними конфліктами, унілою зубрінням і скукою, – во багато залежить від атмосфери, пануючої в школі, від його стосунків з учителями.

Психологічні наслідки шкільних конфліктів іноді дуже серйозні. Переодолати минулий негативний, досвід дуже важко. Тому критичні зауваження старшокласників до адрес школи потребують самого серйозного до себе ставлення.

Родители і вчителі, старше покоління, більш дорослі досвідчені люди грають основну роль в розвитку дитини. Якими були родители в дитинстві у дитини, їх ставлення до нього, таким чоловік стане і в юнацтві, з тим він і увійде в життя; якими були у нього вчителі, таким же вчителем буде він для своїх дітей. Дорослі впливають на формування особистості дитини, на становлення його самооцінки і визначення його особистого „Я”, оскільки, як правило, вражають його емоції.

*Вайдич Н. В.,
вчитель англійської мови
(Дачненська ЗОШ №1 I-III ступенів)*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ІНТЕГРОВАННИХ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНЯМИ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Національна державна програма «Україна ХХІ століття: стратегія освіти» орієнтує сучасну систему освіти на курс демократизації і гуманізації. Перед загальноосвітніми школами стоїть задача стимулювати інтерес учнів до навчання, створювати умови для їхнього повноцінного естетичного та інтелектуального розвитку. Особливо актуальною в теперішній час стає задача отримання учнями-старшокласниками твердих знань з іноземної мови, вироблення у них практичних умінь і навичок іншомовного

спілкування. В цих умовах рішення ряду методичних проблем неможливе без активізації діяльності всіх учасників педагогічного процесу.

Аналіз праць, присвячених проблемі розвитку мовленнєвих умінь в умовах штучно створюваного мовного середовища, не лише засвідчив досить високий потенціал цього підходу, але й виявив його недоліки. Вони полягають у тому, що в пропонованих методиках навчання відсутнє врахування реальних лінгвістичних можливостей тих, хто навчається.

З огляду на те, що у вітчизняній методиці навчання іноземних мов недостатньо теоретичних досліджень, присвячених проблемі створення природних умов розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у немовному середовищі, а відтак, і недостатньо методик навчання іншомовного спілкування як засобу набуття знань з інших дисциплін. Це зумовило вибір теми даного дослідження “Теоретичні основи формування англomовних інтегрованих мовленнєвих умінь учнями освітніх закладів”.

Знання іноземної мови стає в сучасному суспільстві необхідною частиною особистого і професійного життя людини [1, с. 15]. Це й зумовлює актуальність даної статті. Пожвавлення міжкультурної комунікації, підвищення інтересу до накопиченого людством інтелектуального багатства роблять іноземну мову не просто навчальним предметом, але й необхідним засобом для діалогу культур, інтеграції України в світову економічну систему, здійснення сумісних науково-технічних проєктів з другими країнами.

Модернізація освіти у сфері навчання іноземних мов передбачає обов’язкове оволодіння громадянами країни іноземної мови на такому рівні, який дозволяв би використовувати її як засіб спілкування в різних соціально-побутових ситуаціях, а також у будь-якій професійній діяльності [2].

Для досягнення інтегрованої мети навчання вчені застосовували різні методичні підходи. Так, окремі з них доводили правомірність ефективного розвитку іншомовних мовленнєвих умінь у процесі мовленнєвих ситуацій (В. Бухбіндер, М. Вайсбурд, Є. Захарова, Є. Пассов, Г. Рогова, В. Скалкін, Н. Склярєнко, А. Хорнбі, В. Царькова); інші відстоювали ідеї інтегрованого навчання під час різноманітної ігрової діяльності (Г. Китайгородська, Г. Лозанов, Р. Майорова); треті пропонували створювати умови штучного

мовного середовища для організації інтегрованого навчання в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу іноземною мовою (І. Гудзик, М. Комков, О. Миролубов); четверті обґрунтовували необхідність занурення в штучно створене мовне середовище під час вивчення спеціально розроблених освітніх курсів (Н. Бориско, С. Кожушко, З. Корнева, Р. Мартинова, Є. Мірошніченко, О. Петрашук, О. Тарнопольський, Г. Турчинова, D.M. Brinton, K. Clark, J. Cummins, G. Easton, P. Freire, R.K. Johnson, E. Hamayan, F. Genesee, M.A. Snow).

Розширення кількості навчальних предметів, збільшення годин на вивчення предметів, які вивчаються в межах шкільної програми, призводить до перевантаження учнів у школі. Суспільство й освіта знаходяться в пошуку інших шляхів надання дитині всіх необхідних знань для загальнокультурного розвитку у сучасному світі. До шляхів розв'язання цієї проблеми належить і створення інтегрованих уроків [3, с. 94].

Концепція інтеграції в освіті виникла ще на початку ХХ століття у зв'язку з ростом наукових знань. Перші практичні спроби створення освіти на проблемно-комплексній, інтегрованій основі зроблені Д. Д'юї, С. Т. Швацьким, М. М. Рубінштейном та ін. Необхідність впровадження інтегрованих курсів у систему полілінгвальної освіти обґрунтовується у працях І. Л. Бім, С. У. Гончаренка, І. М. Козловської, Н. Є. Миропольської, А. Даффа, А. Малєя, Ю. С. Стиркіної та ін.

Метою статті є розгляд проблеми теоретичні основи формування англomовних інтегрованих мовленнєвих вмінь учнями освітніх закладів.

Звідси випливають завдання нашого дослідження:

1. З'ясувати сутність поняття “інтегровані мовленнєві вміння” щодо вивчення курсу англійської мови учнями освітніх закладів.
2. Охарактеризувати особливості розвитку інтегрованих мовленнєвих умінь в учнів засобами іноземної мови.
3. Дослідити впровадження в навчання учнів освітніх закладів інтегрованих уроків іноземної мови.

Формування умінь і навичок з різних видів діяльності у процесі інтегрованих уроків опосередковується через спілкування іноземною мовою, вносить у мовлення діяльнісний контекст, а також є засобом, що дозволяє учневі природно засвоїти іншомовний

матеріал. В багатьох словниках термін «інтеграція» трактується по-різному. В четвертому томі академічного тлумачного словника української мови «інтеграція» - це об'єднання чого-небудь у єдине ціле [4, с. 320]. Словник психологічних термінів подає таке трактування « інтеграція – це процес, засобом якого частини поєднуються в ціле» [5, с. 365]. В Оксфордському тлумачному словнику англійської мови під редакцією Дж. М. Хокінса вказано, що інтеграція – це процес гармонічного поєднання в єдину спілку [6, с. 370]. Процес спілкування опосередковує усі види людської діяльності: пізнавальну, ігрову, трудову і, водночас, реалізує регулятивну, орієнтаційно-ціннісну, пізнавальну функції мови. Інтегруючи іноземну мову з іншими предметами, ми реалізуємо всі функції спілкування на предметному змісті засобами діяльності .

Ключовими положеннями інтегрованих уроків є те, що діти мають потребу в самовираженні, у втіленні власного ставлення до навколишнього світу.

Інтеграція значно збільшує час для усномовленнєвого спілкування іноземною мовою, яка базується на використанні можливостей створення реальних (не змодельованих) комунікативних ситуацій у процесі уроків, побудованих на діяльнісній основі [7, с. 65].

Інтегровані уроки можуть впроваджуватись у навчання в будь-якому віці постійно або епізодично. Іноземна мова тільки виграє за рахунок того, що розширюється сфера її застосування за рахунок залучення іншомовної діяльності в інші, невластиві мові види роботи: рухливу (фізкультура), трудову (технології).

На різних етапах розвитку в суспільстві домінували певні методи навчання іноземних мов: в епоху гуманізму – перекладницько-граматичний, в періоду розвитку капіталізму та розширення міжнародних зв'язків (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) – прямий.

Досягнення науково-технічного прогресу (ХХ ст.) зумовили появу аудіолінгвального, аудіовізуального, програмованого методів. Історія методики викладання іноземних мов нараховує багато методів навчання, які названі іменами їхніх авторів: методи Берліца, Гуена, Палмера, Уеста, Фріза, Ладоса, Лозанова, Китайгородської. Всі методи в усі часи, починаючи з епохи Відродження, були орієнтовані на пошуки найраціональнішого підходу до навчання.

Термін «підхід до навчання» (англ. Approach – підхід, підступ) уперше був введений в наукову термінологію англійським методистом А. Ентоні (1963 р.) для опису існуючих точок зору на особливості навчання іноземної мови. Проблемою класифікації підходів до навчання займалися вітчизняні та зарубіжні методисти (І. Бім, М. Ватютнев, М. Ляховицький, В. Скалкін).

Інтегрований метод – це органічне сполучення в ході занять свідомих і підсвідомих (інтуїтивних) компонентів у процесі навчання, що проявляється в паралельному оволодінні знаннями та мовними навичками і уміннями. Інтуїтивний підхід має на увазі оволодіння іноземною мовою шляхом прослухування та інтуїтивного засвоєння одиниць мови. При цьому, на думку прихильників цього підходу, учні в процесі уроку засвоюють іноземну мову так, як вони засвоюють рідну мову: підсвідомо, інтуїтивно. Але критики інтуїтивного підходу говорять про неправомірність процесів, пов'язаних з засвоєнням дитиною рідної мови, яке проходить в природних умовах одночасно з розвитком її мислення та процесом освоєння іноземною мовою в штучних умовах. У пізнанні рідної та іноземної мови існують значні відмінності. Людина опановує рідну мову не завдяки її свідомому бажанню знати мову, а завдяки розвитку її мислення ще в ранньому дитинстві. За твердженнями психологів, дитина пізнає особливості рідної мови у віці імпринтингу, тобто від 1,5 до 5 років. Імпринтинг (від англ. imprint – відобразити) – специфічна форма навчання, при якій у свідомості дитини фіксуються відмінні ознаки об'єктів деяких природжених актів поведінки батьків та оточуючих людей, в тому числі актів мовного характеру [2, с. 115].

Опанування іноземною мовою відбувається через співвідношення з тими мовними правилами, які відображені в півкулі головного мозку. І якщо мова, за визначенням І. С. Павлова, – це друга сигнальна система, то й кожна мова, яку вивчають, залишається тією ж самою вторинною сигнальною системою і засвоюється за вже складеною у віці імпринтингу системою.

Таким чином, рідна мова спочатку є засобом засвоєння дитиною суспільного досвіду та поведінки, і лише потім – засобом вираження власних думок.

Такий шлях засвоєння рідної мови відомий психолог Л.С. Виготський визначив як шлях знизу вгору, тобто як шлях підсвідомий і ненавмисний.

Прихильники інтегрованого підходу до навчання пропонують органічне сполучення інтуїтивного та когнітивного підходів у процесі вивчення іноземних мов. В цьому відношенні великий інтерес представляє методична система Майкла Уеста. Він вважав, що читання створює можливості для різкого збільшення усної мовленнєвої практики. На думку М. Уеста, незалежно від мети, починати навчання слід саме з читання. Він запропонував один з методів інтегрованого навчання, який отримав назву прочитай-скажи» (Read and Speak).

Інтегрований етап навчання іноземних мов призначений для учнів, які прагнуть вивчати цей предмет поглиблено, тобто так, щоб не лише вільно спілкуватися в межах вивченої в курсі загальноосвітньої школи тематики, оперуючи при цьому засвоєною лексикою і граматиною, а й користуватися іноземною мовою як засобом набуття знань з інших дисциплін. У такому разі спілкування вже не буде штучним. Воно стане природною потребою в обміні здобутою інформацією. В основі такого спілкування лежить *текст*, основною перевагою якого, є не описовість, що відповідає темі, і навіть не фабульність, а зміст невідомої для учнів інформації у межах певної галузі знань. Звідси перед учнями постають два завдання: розуміти цю інформацію, вивчити її і вміти застосувати на практиці; використовувати при цьому свої іншомовні лінгвістичні знання для розуміння й осмислення того, що вони читають, здобуваючи одночасно навички і вміння вживання нових мовленнєвих явищ [8, с. 189].

З точки зору інтегрованого навчання існують лінгводидактичні вимоги до обраного тексту. Ці вимоги до тексту дають змогу виділити його основні функції у процесі інтегрованого навчання. До таких функцій, за П. Я. Гальперінім, Л. М. Лосєвою, належать: комунікативна, прагматична, когнітивна та епістемічна функції.

Одночасний розвиток іншомовних мовленнєвих умінь і вмінь практичного застосування здобутих знань у певній галузі знань є розвитком складних інтегрованих умінь. Такі уміння є універсальними. Вони полягають у спроможності людини виконувати розумові дії, необхідні для успішного функціонування будь-якої мовленнєвої комунікації (усної чи письмової), тобто у спроможності самостійно застосовувати різні прийоми пізнання, пошуку та фіксації значущої інформації, семантизувати мовні засоби, працювати з різними

словниками, довідниками, енциклопедіями, країнознавчими матеріалами, фаховою літературою з метою самоосвіти, здійснювати самоконтроль і самокоригування, а також особисте і професійне вдосконалення за допомогою іноземних мов. Ці вміння є також релевантними для ефективного спілкування іноземною мовою. Під час реалізації цих умінь розумові дії полягають у ціле спрямованому спостереженні, аналізі й синтезі, порівнянні/зіставленні й узагальненні фактів, логічному опрацюванні і структуруванні інформації, формулюванні й аргументуванні суджень, встановленні причинно-наслідкових зв'язків і відносин, асоціацій; у розробленні класифікацій, систематизації, формулюванні висновків; у появі обґрунтованого мовного здогаду, перенесенні мовленнєвих навичок і умінь; подоланні інтерференції на мовному рівні. Формування таких гнучких умінь самонавчання у процесі інтегрованого етапу навчання, тобто умінь самонавчання як способу вдосконалення індивідуальних характеристик особистості — її активності, контактності, товариськості, поваги до особистості партнера зі спілкування, представника іншої культури — є не лише цілком досяжним завданням, а й необхідною вимогою часу [8].

Формування такого складного інтегрованого (інтелектуального) вміння потребує визначення його складових, послідовне досягнення яких приведе до запланованого результату. Дії, що забезпечують становлення мовленнєвих умінь, передбачають:

- набуття лінгвістичних знань;
- формування мовних навичок застосування нового лінгвістичного матеріалу в поєднанні з раніше вивченим в окремих словосполученнях і реченнях; розвиток умінь вживання вивченого матеріалу в поєднанні з раніше вивченим у передмовленнєвій практиці;
- розвиток умінь застосувати вивчений матеріал у поєднанні з раніше вивченим у рецептивному, репродуктивному і продуктивному мовленні.

Проте інтегроване (інтелектуальне) вміння передбачає не лише розвиток лінгвістичного досвіду учнів, а й набуття знань і практичних умінь з основ спеціальних наук (предметів), які вивчаються іноземною мовою. Вважаємо, що засвоєння змісту наукового курсу найдоцільніше здійснювати на основі теорії поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, згідно з якою учні на першому етапі

попередньо ознайомлюються з дією; на другому — виконують матеріальну дію; на третьому — проговорюють уголос ту дію, яку наразі засвоюють; на четвертому - здійснюють операцію, проговорюючи її виконання самим собі; на п'ятому етапі автоматично виконують дію, що проговорюється.

У ході нашого дослідження ми розглянули проблеми теоретичних основ формування англомовних інтегрованих мовленнєвих вмінь учнями освітніх закладів.

Нами було з'ясовано, що сутність поняття “інтегровані мовленнєві вміння” – це органічне сполучення свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання, що проявляється у паралельному оволодінні знаннями та мовними навичками і уміннями. Були виведені характерні особливості розвитку інтегрованих мовленнєвих умінь в учнів засобами іноземної мови: школярі самостійно застосовували різні прийоми пізнання, пошуку та фіксації значущої інформації, семантизували мовні засоби, працювали з різними словниками, довідниками, енциклопедіями, країнознавчими матеріалами, здійснювали самоконтроль і самокоригування.

Нами було досліджено впровадження в навчання учнів освітніх закладів інтегрованих уроків іноземної мови: внаслідок інтегрованих занять значно збільшився час для усно-мовленнєвого спілкування іноземною мовою; були створені реальні (не змодельовані) комунікативні ситуації на уроках.

Впровадження інтегрованих уроків отримує схвалення учнів і студентів вищих навчальних закладів як ефективний шлях до розширення мовленнєвої практики. Проведене дослідження переконливо свідчить, що запропонований підхід до навчання сприяє розвитку чуттєво-емоційного сприйняття навколишнього світу, допомагає гармонійному оволодінню іноземною мовою у процесі власної творчості.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Ось чому воно є перспективним напрямом для розвитку інтегрованих умінь, які будуть розвиватися не лише в умовах загальноосвітніх закладів.

Література:

1. Колеснікова І. Л., Долгіна О. А. Англо-російський термінологічний довідник з методики викладання іноземних мов. - СПб: Изд-во "Російсько-Балтійський інформаційний центр" БЛІЦ, "Cambridge University Press", 2001 р. – С.150-161.

РОЗДІЛ III. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

2. Гальскова Н. Д. Сучасна методика навчання іноземних мов. - М.: Арт-Глассо, 2000. – 281 с.
3. Навчально-методичні комплекти з іноземної мови -// Іноземні мови в школі. - Спеціальний випуск, 2007. - С. 112.
4. Академічний тлумачний словник української мови, Т.4, онлайн-версія.
5. Тлумачний українсько-російський словник психологічних термінів під ред. Борозовської В. Й. – К.: Професіонал, 2007. – 503 с.
6. Оксфордский толковый словарь английского языка под. ред. Дж. М. Хокинса, М.: АСТ-Астрель, 2001, Oxford, Oxford University Press.
7. Язикова Н. В. Проблеми навчання іноземним мовам в рамках міжкультурного підходу / / Розвиток міжкультурної компетенції через вивчення іноземних мов: потенціал, методи, проблеми. - 2006. - № 1. - С. 142-145.
8. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: Монографія. – К.: Вища шк., 2004. – 454 с.

Мерзова Радана,
*доктор філософічних наук,
завідуюча кафедрою україністики
(Університет імені Палацького в Оломоуці, Чехія)*

З ІСТОРІЇ ЧЕСЬКО-УКРАЇНСЬКИХ КУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН ДО 1848 РОКУ

Початок чесько-українських відносин можна знайти у життєдіяльності Йозефа Добровського, який вважається фундатором славістики в чеських землях та представником першого покоління національного відродження у кінці 18 століття. До цінного наукового доробку великого славіста належить подорож у Росію, під час якої він хотів відвідати Київ. Але через нестачу фінансів Добровський вибрав іншу дорогу додому - через Білорусь та Польщу. Проте, безперечно, викликав зацікавленість чеських вчених до життя в Україні, конкретно у Галичині та на Буковині. Поступово це творче захоплення Добровського до східних земель було підхоплено тогочасними часописами, які поширювали науковий матеріал серед широкого загалу.

Зроблений нами аналіз стосується періоду з 1814 до 1848 року та представлений у вигляді переліку публікацій найвідоміших тогочасних чеських журналів. Для здійснення нашої мети послужили документи Національної бібліотеки Чеської Республіки, конкретно

електронної бібліотеки системи Крамеріус. Ідеться передусім про журнали, у виникненні яких брали участь тогочасні видатні постаті національного відродження, письменники, які хотіли поширювати освіту та загальні знання про культурні, літературні та географічні події в нашій країні та також за кордоном. У результаті дослідження різноманітних тогочасних джерел можна зробити висновок, що найчастіше в них друкувалися повідомлення про нові книги, культурні події чи описи і характеристики народів та їхні звичаї. Також можна знайти прозаїчні та поетичні переклади, переклади пісень або статті про подорожі чи листи.

Ми зосередилися на звітках зі Львова, Галича, Києва чи Харкова. Всі повідомлення про русинів або поляків подано у зв'язку з українцями. Щодо кількості публікацій у джерелах, то варто наголосити на тому, що найбільше інформації про життя Малоросії подавав *Casopis ceskdho muzea* (ССМ), назва якого поступово мінялася та розвивалася разом з назвою Національного музею.

Далі підлягав аналізу журнал *Kvety* (Національна газета для Чехів, Мораван та Словаків), який раніше називався *Jindy a pupi*. Наступний журнал, з якого ми вибрали вістки про Україну, був додаток Празької газети з назвою *Ceskä vcela*, яка виходила від 7.1.1834 до грудня 1847 у видавництві *Synove Bohumila Naase*.

Ми розглянули цілий період існування журналу. Дуже цікавим журналом був *Routnik* (Ілюстрований журнал для кожного), редактором якого був Карел Владіслав Зап. Він жив та працював деякий час у Галичині. Цей журнал служить як належний доказ інтересів та контактів між чехами та українцями. Невелику кількість повідомлень про західну частину України ми знайшли також у журналі *Svetozor*, засновником якого був у 1834 році П.Й. Шафарик. Журнал виходив щоп'ятниці до 1861 р.

Наступний аналіз хронологічно представляє список культурних, літературних повідомлень про „українські“ події в чеських журналах.

1814 - Йозеф Добровський вперше повідомляє про українську літературу; Й.В. Ганка в ***Prvotinäch peknych umeni*** подає перший переклад української пісні;

1832 - ССМ „Повідомлення з Галичини та Польщі“, річний I. с. 105-109;

1833 - ССМ с. 369 Складова частина рубрики Ф.Л.Челаковського 3 Антології російської „Малоруські пісні“ Іван Котляревський,

українські мелодії;

ССМ с. 445 П. Й. Шафарик „Літературні повідомлення“ 1)
Слов'янські національні пісні;

Jindy a pupi - Й. П. Коубек - загальні статті про значення слов'янської (української) пісні для потреби романтичного ідеалу словесного мистецтва №10, с. 79-80;

1834 - **ССМ** с.23-57 П. Й. Шафарик стаття „Думки про старовинність Слов'ян у Європі“; С.373 „Старовинні поеми руські“, частина 1. с.138-154 1) Одруження князя Володимира;

Svetozor № 1., с. 6-8 стаття „Гуцули, горці татранські“; №1. с. 182-184 стаття „Петро I. Великий, кесар Російський“;

1835 **ССМ** с. 20-42 стаття П. Й. Шафарика „Про Скіфів“; с. 163-167 В. Ганка - „Граматичні переваги чеської мови в порівнянні з її слов'янськими сестрами“; с. 367-398 - П. Й. Шафарик стаття „Народні імена у слов'янській мові“; **Svetozor** №25. с. 199 стаття під назвою „Obzinky - традиції Слов'ян“; №46. с. 386-387 стаття „Львів“, містить дані про місто, його історію, заснування королем Левом, кількість мешканців, кількість будинків, відстань від Праги, про університет та засновника кесаря Йозефа II; на с. 385 знаходиться гравюра Львова;

Kvety №4. с. 71. „Повідомлення з Польщі про літературу Русинів“; №10. с.192 „Повідомлення з Харкова“ про відому працю - Запорізька Старина;

Ceskä vcela №5. с. 38-39 Повідомлення про видання „Сборника украинских песен“ М. Максимовича; №15. с. 118-119 Повідомлення про літературу, яка виходила в Харкові, Збірник малоросійських прислів'їв; в Москві видав Квітка-Основ'яненко Малоросійські повісті; у Харкові вийшла Запорізька Старина, яка містить багато історичних пісень малоросійських мешканців; №40. с. 320 у секції „Різноманітності“ знайдено зауваження про заснування Університету св. Володимира у Києві;

1837 **Ceskä vcela** - №3 с.21-22 історичний образ „Мазепа“;

1838 **ССМ** - №2 с. 264, Лист до П. Й. Шафарика „Нові книги руські (малоросійські)“; №3. с. 370-372, 415 Й. П. Коубек „До наріччя Малоросійського“; № 3. с. 416-429 К. В. Зап „Про літературу польську та українську“; № 4. с. 498 І. М. Вагилевич „Про Гуцулів“; № 4. с. 545-552

„Бібліографічний огляд слов'янської пісні“ Шафарика („Малоросійський огляд“ починається зі с. 550).

Kyëly - № 8 с. 63-64 „Спогади про подорож через Крконоше в 1838 році“ з журналу Rozmanitosti Lwowskie, рік 1838; № 23 с. 183 „Короткий вірш, присвячений благородній польці“ И. П. Коубека; додаток № 4 стаття з назвою „Голоси російських рецензентів про „Starozitnosti Slovanske“ Шафарика; додаток № 9 „Огляд літератури польської, руської (пісні людей польських у Галичині)“; № 11 стаття з назвою „Російська мистецька газета“ повідомляє про малюнки Штернберга краєвидів в Малоросії, конкретно, зображення околиці Києва, малоросійських хат, малоросійських весіль;

1839 ССМ - № 2. с. 215 Й. П. Коубек „Про мову та юридичну техніку у Слов'ян“ - Галичина та Владімірск мають латинську мову чи латинь змішується з малоросійською мовою. У статті також сказано, що юридична малоросійська мова не була за правління Ягелонців відповідно розвиненою, але казали, що мала здорову життєву силу; №3. с. 371-378 В. Танка „Про літературу руську (малоросійську)“, конкретно увага приділена І. Котляревському, його життю та творчості с.377;

Kvety - №1 С.3-5+ №2 с. 10-12 „Картини з подорожей Слов'янина від Карпатських гір до Північного моря“, автором був Й. Е. Воцел; №14 с. 112 „Повідомлення зі Львова“; №16 с. 125 + №17 с. 129 + №18 с. 137 + №19 с. 146 + №20 с. 155 + №21 с. 163 + №22 + с. 169 + №23 с. 177 + №24 с. 177 + №24 С.185 + №25 с. 194 „Тарас Бульба“ Н. В. Гоголя у перекладі К. В. Запа; № 6. с. 98-100 „Про народну поезію слов'янську - проблематика козацтва (Запорізькі та українські козаки)“; №19 с.151 „Повідомлення зі Львова“; №22 с. 174, №23 с. 183, №24 с. 190 „Повідомлення зі Львова“ К. В. Запа; №37 с.294 „Хроніка з Галича“; Додаток №26 с. 101-102 „Про народну поезію слов'янську“;

1840 ССМ - №1. с. 19-62 Велика стаття Запова „Про духовне та поетичне життя поляків“, Краков'яки порівнює з Коломийками русинськими, представляє деякі збирачі словесності; №2. с. 194-195 у „Листах В. Ганці із закордону“ є повідомлення про Н. А. Маркевича, українського історика, музиканта та письменника, посилається на М.Максимовича; №3. с. 232-261 І. М. Вагилевич „Про упирів й відьом“; №4. с. 403-412 Срезневський пише Ганці листи та літературні повідомлення із Сілезії та Лужиці.

Ceskä vcela. - №13-15 Оповідання (по частинах) „Пам'ятка з Русі“ від француза;

1841 ССМ - №1. с. 30-72 І. М. Вагилевича „Про Бойків“; №2. Я.Ф. Головацький „Мандрівка по галицькій та угорській Русі“ (описана в листах другові до Львова - по частинах - також у №3. с. 303-317; №4. с. 423-437;

1842 ССМ - №1.с. 42-62 Я.Ф. Головацький „Мандрівка по галицькій та угорській Русі“ (описана в листах другові до Львова - по частинах, с. 142-147 Лист Срезневського В. Ганці - з ілірійської слов'янської землі; №2. с. 289-300 Лист Срезневського В. Ганці з Чорногор'я; №3. с. 323 Переклад Ф. Л. Челаковського з Малоруської антології, с. 456 „Література малоруська“;

Ceskä vcela - №103. с. „Статистика Львова“ - містить дані про церкви, школи, інститути освіти, добротинні інститути, лікарні; **Kvety** - №13 с. 49 + №14 с.54 + №15 с. 59 „Москва перед Петром Великим“ (містить порівняння з Малоросією); №18 с.72 рубрика Svetozor повідомляє про : події коло львівського театру; №53 с. 211 + №57 с. 227 + №58 с. 23 і „Повідомлення зі Львова“;

1843 ССМ - №1. с. 12-52 „Про галицьку та угорську Русь“ Я.Ф. Головацько:: - містить розділи: Географічний огляд, Історичний огляд, Події угорські: Русинів, Галичина під впливом Польщі та пам'ятки галицько-руські, дул є цінні для нас є таблиці; №2. с. 300-301 „З літератури Російської“ К. В. Запа - події, крім інших, в університетах у Харкові, св. Володимира в Києві, у ліне: в Одесі, у київській гімназії, у Житомирі; № 3. с. 463-471 Срезневський пише Ї Ганці, передусім с. 467; № 4. с. 627-629 Й. Бодянський пише листа Л. Штуров **Kvety** - №38 с. 149 + №49 с. 154 + №50 с. 158 + №51 с. 162 + №52 с. 165 - №53 с.174 читання по частинах, „Повість Ludiwa Dmitrijewna“ (з період- володарювання князя Володимира Святославича) від Й. Ржезнічка; №51 с. 2(- + №82 с. 329 + №100 с. 404 „Повідомлення зі Львова“; №59 с. 235 повідомлення з назвою „Перший іспит з чеськословацької мови у Москві“ К Г. Боровського;

1844 ССМ - №1. с. 144-149 „Про Руські літописи - Київський та східний Іпатіївський“; №2. с. 308-311 лист з Харкова про нові книги Срезневського №4. с. 483-489 лист від П. Й. Шафарика „Про Сварога“, язичницького бога слов'ян;

Kvety - №31. с. 124 повідомлення про видання в Києві епічних дум з козацької історії П. Куліша. В одній із статей пише про відокремлення русинського народу від польського (під час перепису населення).

1845 **ССМ** - № 1. с. 145-148 Листи Срезневського В. Ганці; №2. с. 315 „Література російська“ - містить повідомлення про Слов'янський народопис П Й. Шафарика, який переклав О. Бодянський, ще інші повідомлення про нов журнал з назвою Російська флора; №4. с. 555-586 „Спомини зі Львова“ К Л.Запа, С.685 Лист з Харкова В. Ганці від Срезневського;

Ceskä vcela - №12. с. 16 „Зі Львова - домашнє життя, література, мистецтв: № 19. с. 73-74 російське національне оповідання Снігурочка - перекладено М Максимовичем; №20. с.80 Повідомлення про заплановані газети та журнал; Галичині; №87. с. 354 з листів зі Львова про видавання журналу богословського в наріччі малоросійському;

1846 **ССМ** - №1. с. 34-45 стаття з назвою „Прабатьківщина Слов'янськ::: співу“ (згадана Малоросія, Дніпро та ін.), витяг з творчості про народні пісн слов'янського автора Людвіка Ріттера з Ріттерсберку; с. 95-132 стаття К. Г Боровського „Іноземці в Росії“ - про українців, козаків, русинів; №4.,5. с. -1 -- 433, 560-627 П.Й. Шафарик статті „Про поширення часословних коренів з всуванням та присовуванням приголосних“ (порівнюються мови: польські, російська, малоросійська, чеська, словацька, сербохорватська та ін.), такса наведені еквіваленти з грецької та латинської мови; с. 537 Повідомлення пре „Нові книги“; С.695 „Нові книги“;

Ceskä vcela - №18. с. 71-72 „Картини з життя русинів“ оповідання по частинах; №30. с. 119-120 „Картини з життя русинів“ - закінчення; **vety** - № 12 с. 50 + №15 с. 57 + №17 с. 66 + №19 с. 74 + №20 с. 77 „Записки божевільного“ - читання по частинах за М. В. Гоголем (невідомий перекладач); №18 с. 72 + №29 с. 116 + №39 с. 156 „Повідомлення зі Львова“; №43. с. 172 „Повідомлення з літератури русинської“ про те, що у Відні вийшов давно оголошений В'янок (збірник); №70. с.282 Повідомлення з Києва про те, що чеський земляк, флейтист пан Годік концертував у Києві та пробудив великий ентузіазм;

Poutnik - с.129-133 детальна описова стаття з назвою „Київ - славетна столиця Малої Русі“ (з гравюрою) від автора Й. Й. Крашевського; с. 215-220 стаття під назвою „Дві картини з України“ - 1. Пешевців став, 2. Козак Бурдюг, автором П. Куліш (з Києвлянина переклав К. Стефан); с. 223-224 Лист з Галицького Покуття автора И.Ф. Головацького;

1847 ССМ - №1. с. 37-71 П. Й. Шафарик видав величезну статтю „Про перетворення глоткових звуків“ (порівнюються такі мови, як польська, російська, малоросійська, словацька, білоруська, санскрит, а також наведені приклади грецькою та латинською мовами.; №2. с. 115-126 Й. П. Коубек - „Вірш історичний“ (містить примітки про Нестора та загально говорить іменем усіх слов'ян; с. 127-170 П. Й. Шафарик - виклад деяких граматичних форм слов'янської мови; №3. с. 331-333 „Лист із закордону“ В. Ганці від Срезневського (згадує ситуацію в Україні, у Харкові); №4. с.443-445 стаття з назвою „Про старовинні історичні віршування русів“ (з'являється думка про порівняння Слова про похід Ігоря, співи ілірійських слов'ян та рукопис Краловодворський);

Poutnik - с. 24-26 „Картини з ярмарків Галицьких“ - містить опис продуктів, дотепних пригод, популярних оповідань Ріттерсберга; с. 286 статистика мешканців Львова, мешканців поділено на: чоловіки, жінки, домашні господарства, католики, члени грецької церкви, Армени, Юдеї;

Ceskä vcela - №1, 2, 3, 8, 10, 12 - 15, 17, 19 - 22, 24 - Й.П. Коубек - „Слово про панславизм“; „Київські студенти“ К. Г. Боровського;

1848 ССМ - №1. с. 90-95 „Літературне повідомлення слов'янське“ - містить повідомлення про заплановані журнали, польську, галицьку, львівську літературну діяльність; №2. с. 205-212 стаття з назвою „Голос із закордону про чеську літературу“, присв'ячена пісенному духу, який ще не вмер, через те, що дотепер живе в хатинах Київських, та в наметах козацьких постійно розлягаються давні пісні на малоросійському наріччі“; №5. с. 541-545 містить інформацію про учасників та тематику Слов'янського з'їзду; №6. с. 642-646 „Слово про Слов'янський з'їзд“ Й. Е. Воцела, який підсумовує думки, цілі та становище чехів та слов'ян.

Poutnik - с. 16-19 „Стаття про відомості із слов'янської кухні“, автором статті є Людвік Ріттер з Ріттерсберку. Можемо знайти цікаві назви смакот, національних страв, а також порівняння назв страв з різних слов'янських земель; с. 40-45 продовження „Статті про відомості із слов'янської кухні“ (містить повідомлення про пиво, вино, медовий напій, кутю, різні каші); с. 68- 75 продовження „Статті про відомості із слов'янської кухні“ (цього разу увага звернена до чаю, білого рому, горілки, солодоців тощо).

Все це сприяє розвитку культурних, мистецьких, наукових

інтересів сучасної студентської молоді як в Україні так і в Чехії.

Література:

1. Beránková, Milena: Karel Havlicek Borovsky. Praha: Horizont, 1980.
2. Borovsky, Karel Havlicek: Cestana Rus. Praha: ELK, 1947.
3. Jodi, Jan Kralupsky: Deje- národo - a mluvopisny obzor ceskoslovansky cästecrir vseslovansky. Praha: nákladem vydavatelovym, 1866.
4. Kuba, Ludvik: Cesty za slovanskou pisni 1885-1929. Praha: Orbis, 1933.
5. Pop, Ivan: Podkarpatskä Rus. Praha: Libri, 2005.
6. Skrivänek, Milan: Narodni obrozeni a rok 1848 vevropskem kontextu. Sborr - prispievku z mezioboroveho vedeckeho sympozia. Litomysl: 1998.
7. Stmadel, Josef: Sto padesdt let cesko-ukrajinskykh literamich styku 1814- '. 964 Vedecko-bibliograficky sbornik. Praha: Svet sovetu, 1968.
8. Vävra, J.: K charakteru a vyvoji cesko-ruskych vztahü a slovanske vzäjemnes: 18. stoleti a na pocatku 19. stoleti. Historicky casopis c.8/1960 str. 238-342.
9. [http ://kramerius. nkp. cz/kramerius/](http://kramerius.nkp.cz/kramerius/) - periodika: Casopis ceskeho muzea : 48, Poutnik 1846-48, Ceskä vcela 1834-46, Kvety 1835-48, Svetozor 1834, 1835.

Корольок С. М.,

здобувач

(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ПРОКУРАТУРИ

Сучасний стан розвитку української державності, соціально-економічні та політичні перетворення, курс на демократизацію суспільства потребують підвищення ефективності роботи і поліпшення взаємодії всіх гілок влади, зокрема органів прокуратури. Важливою складовою ефективного функціонування органів прокуратури є належне кадрове забезпечення, що, у свою чергу, включає професійну підготовку кадрів у системі безперервної освіти. Професіоналізм і компетентність важливі принципи діяльності спеціалістів прокуратури.

Етика, яка виникла і розвивалася у межах філософії, стала вагомою і важливою складовою загальнолюдської культури, моралі та суспільно-професійних відносин. Професійна етика – це відображення суспільних завдань і цілей професії, що визначає ставлення працівників до професійних обов'язків, регулює моральні

стосунки, сприяє успішності трудової діяльності та зростанню професіоналізму [1].

Проблеми вдосконалення професійної етики працівників правоохоронних органів, прокуратури зокрема розглядалися в роботах А. І. Алексєєва, М. М. Бурбика, О. М. Бандурка, А. Ф. Коні, А. С. Коблікова, Н. І. Овчаренко, В. П. Сальникова, О. М. Толочко та ін. Професійна етика визначається більшістю авторів як певні моральні вимоги до працівника правоохоронних органів, які обумовлені специфікою професійної діяльності [4].

Конституцією України для прокуратури визначено такі функції: 1) підтримання державного обвинувачення в суді; 2) представництво інтересів громадянина або держави в суді у випадках, визначених законом; 3) нагляд за додержанням законів органами, які проводять оперативно-розшукову діяльність, дізнання, досудове слідство; 4) нагляд за додержанням законів при виконанні судових рішень у кримінальних справах, а також при застосуванні інших заходів примусового характеру, пов'язаних з обмеженням особистої свободи громадян [3].

Ці функції є не лише правовими, але й соціальними, оскільки спрямовані на впровадження принципу верховенства права і додержання законності, забезпечення охорони та захисту прав і свобод людини. Від ефективного виконання цих завдань залежить рівень демократії в державі, життя, здоров'я, честь і гідність громадян українського суспільства.

Прокурорські працівники є посадовими особами, які наділені владними повноваженнями, їм доручено забезпечувати дотримання громадянами норм закону та суспільної моралі. Вони несуть високу моральну відповідальність за свої дії не тільки перед державою, суспільством та окремою людиною, а й перед власною совістю. У зв'язку із цим професійна діяльність прокурора має відповідати принципам та нормам професійної етики.

З огляду на вищезазначені соціальні функції прокуратури, її важливе соціальне призначення до осіб, які обіймають посади прокурорів визначаються високі моральні критерії. Передусім це – велика повага до прав та свобод людини, співчуття, людинолюбство, безкорисливість, неупередженість, уміння застосувати принцип правової рівності громадян перед законом. При виконанні службових обов'язків працівники прокуратури мають дотримуватися

загальноприйнятих норм моралі та поведінки, бути взірцем добропорядності, вихованості і культури.

До психологічних особливостей діяльності прокурора відносять: 1) жорстку правову регламентацію праці; 2) владний, обов'язковий характер повноважень; 3) екстремальний характер роботи прокурора; 4) процесуальну самотійність; 5) високий рівень персональної відповідальності [4].

Наділені багатьма повноваженнями, процесуальною самотійністю в прийнятті рішень прокури в своїй професійній діяльності повинні володіти вмінням користуватися владою в межах норм закону, суспільної моралі та професійної етики.

Поряд з якостями, які мають загальне значення для юристів будь-якої спеціальності, робота прокурора передбачає наявність у нього специфічних властивостей характеру. А саме, глибокої і твердої переконаності у справедливості та великій соціальній значущості власної справи, цілеспрямованості, підкріпленої активною і послідовною діяльністю, а також високих вольових якостей.

На утвердження таких особистих і ділових якостей спрямований Кодекс професійної етики та поведінки працівників прокуратури, метою якого є визначення основних принципів і моральних норм, якими повинні керуватися працівники прокуратури при виконанні своїх службових обов'язків та поза службою.

Відповідно до Кодексу професійної етики та поведінки прокурора при виконанні службових обов'язків прокурор зобов'язаний:

- 1) ставитися до людини як до вищої цінності;
- 2) поважати і захищати права, свободи, гідність громадян відповідно до вітчизняних та міжнародних правових норм та загальнолюдських принципів моралі;
- 3) глибоко розуміти соціальну значимість своєї ролі, міру відповідальності перед суспільством і державою за забезпечення правової захищеності громадян;
- 4) розумно і гуманно використовувати надані права у відповідності з принципами справедливості;
- 5) постійно вдосконалювати професійну майстерність, знання права, підвищувати загальну культуру, творчо опанувати необхідний на службі вітчизняний та зарубіжний досвід [2].

На якість формування професійноетичної культури прокурорського працівника значною мірою впливає як соціокультурний простір професії, так і морально-психологічний клімат прокурорської установи, де він працює.

На снові аналізу наукової літератури, фахових положень та інструкцій, а також практичного досвіду можна виділити дієві методи виховного впливу на прокурорських працівників на місцях, а саме:

1) особистий приклад керівництва та досвідчених працівників прокуратури щодо дотримання норм прокурорської етики та професійного етикету;

2) створення позитивного морально-психологічного клімату в колективі, атмосфери взаємоповаги та взаємодопомоги;

3) офіційне повернення в прокуратуру інституту наставництва;

4) моральне та матеріальне заохочення кращих працівників;

5) вдало побудована система виховної роботи з особовим складом;

6) притягнення порушників до дисциплінарної відповідальності;

7) здійснення контролю за результатами діяльності працівників;

8) оприлюднення результатів службових перевірок та індивідуальне або колективне обговорення причин, які сприяли вчиненню працівниками службових проступків;

9) об'єктивний аналіз та врахування результатів професійної діяльності прокурора з точки зору дотримання ним норм прокурорської етики та професійного етикету під час проведення чергової атестації [4].

На нашу думку, буде доцільним запровадження психологічного тестування працівників органів прокуратури, у точу числі вхідного тестування претендентів на посади, стажистів, де слід з'ясовувати, з якими труднощами етичного характеру працівники стикаються під час виконання свого професійного обов'язку. Результати такого опитування потрібно особисто обговорювати індивідуально з кожним респондентом.

Такі заходи потрібно здійснювати регулярно з метою надання молодим спеціалістам практичної допомоги щодо підвищення ефективності професійного саморозвитку та самовиховання, а також контролювати наявність позитивної динаміки у цьому питанні.

Необхідно більш активно виносити на обговорення під час оперативних нарад та спеціалізованих науково-практичних семінарів

складні практичні питання прокурорської етики, які можуть виникати на практиці, та підключати до їх вирішення фахівців у галузі філософії, педагогіки, психології та інших суміжних наук. Ефективним тут може стати використання рольових ігор, рольових тренінгів, де моделюються ключові проблеми досвіду професійної діяльності працівників прокуратури як системи професійно важливих ролей. Такі заходи дозволяють активізувати та інтенсифікувати самоосвіту, самовдосконалення прокурорів, створюють позитивну мотивацію до організації самонавчання та навчають спілкуватися, контролювати почуття та емоції і виражати їх у різних ситуаціях професійної діяльності.

Таким чином, сформованість відповідного рівня професійної етики дозволить працівнику прокуратури більш ефективно виконувати свій фаховий обов'язок та сприятиме підвищенню його авторитету серед колег та населення.

Література:

1. Вербівський Д. С. формування професійної етики персоналу центру обслуговування абонентів мобільного зв'язку: дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.04 / Вербівський Д. С. – Житомир, 2010. – 207 с.
2. Кодекс професійної етики та поведінки працівників прокуратури : затв. Наказом Генерального прокурора України від 28 листопада 2012 року № 123. – К., 2012.
3. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року : (із змінами, внесеними згідно із Законом № 2222 – IV від 08.12.2004, ВВР, 2005, № 2, ст. 44). – Харків. : Фоліо, 2008. – 58 с.
4. Погорелова Т. Ф. Педагогічні методи формування етичної компетенції у майбутніх працівників прокуратури / Т. Ф. Погорелова // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – К., 2010. – Вип. 2. – С. 167–171.

***Синиця М. О.,**
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. В умовах інформатизації всіх сфер життєдіяльності людини актуалізується проблема реформування

системи освіти у відповідності з вимогами світових стандартів на основі використання мультимедіа. Що передбачає принципово нові функції освіти і роль педагогічних кадрів у розвитку суспільства. Замість трансляції готових знань, що реалізується традиційними технологіями, сучасна освіта має носити випереджувальний характер, готувати майбутнього фахівця до самостійного оволодіння необхідною інформацією та формувати вміння її застосувати в умовах швидких соціально-економічних змін. Усе це значно підвищує вимоги до рівня підготовки педагогічних працівників, їхніх особистісних і професійних якостей.

Ключовими дефініціями проблеми нашого дослідження є такі, що знайшли своє відображення у змісті статті. Вимоги до професійно-особистісних компетенцій, які повинні бути сформовані у сучасних фахівців різних галузей, особливо у зв'язку зі вступом у Болонський процес, широко аналізуються на різних рівнях. Проблеми компетенцій знайшли певне висвітлення у педагогічній науковій літературі (А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Н. Х. Насирова, Л. А. Петровська, О. І. Пометун, А. В. Тряпцін, А. В. Хуторський). Переважна більшість досліджень присвячені професійним компетентностям школярів та вчителів ЗОШ. Що стосується вищих навчальних закладів, то ця проблема фактично залишається відкритою. Разом із тим, формування мультимедійних компетентностей у майбутніх вчителів вимагає чіткого розуміння як цього поняття, так і його складників. У зв'язку з цим **метою** нашої **статті** є аналіз ключових понять, їх різних формулювань, а також висвітлення рівнів діагностики мультимедійних компетентностей майбутніх вчителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Поняття «компетенція» й «компетентність» трактуються в сучасній науці багатьма авторами в різних значеннях і модифікаціях. В одному із значень тлумачного словника іноземних слів «компетентний» – це той, хто володіє достатніми знаннями в конкретній галузі, добре обізнаний, кваліфікований, тобто відповідає вимогам, придатним до певної діяльності. Компетенції – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня або студента, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка на відміну від компетенції

передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [1, с. 409].

А. В. Хуторський пропонує також розвести поняття «компетенція» і «компетентність», використовувати їх паралельно, але вкладати в них різний смисл [8]. На його думку, компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них. А компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Іншими словами, компетенцію, за А. В. Хуторським, слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Виходячи з того, що компетентність є складним утворенням, більшість дослідників виокремлюють у цьому педагогічному явищі певні напрями чи групи: загальні (для всіх предметів), міжпредметні (для циклу предметів або освітніх областей) і предметні (для кожного навчального предмета) [9].

Дещо інший підхід до класифікації компетенцій пропонується А. В. Тряпичиним [7], де виокремлено компетенції:

- ключові – загальні компетенції, які є необхідними для соціально-продуктивної діяльності;
- базові – в певній професійній галузі;
- спеціальні – для виконання конкретної дії, розв'язання конкретної проблеми чи професійної задачі.

Умовно виділяються три етапи становлення і розвитку ключових компетентностей в освіті: перший етап – (1960-1970 р.р.) характеризується введенням понять компетенція, компетентність; другий етап – (1970-1990 р.р.) відзначився розробками змісту понять, компонентів, видів компетентностей (Дж. Равен). Активно досліджується проблема в Україні і Росії. Компетентність трактується як інтегративна якість особистості (Н. В. Кузьміна). Третій етап (1990 р. – сьогодні) продовжуються дослідження (А. К. Маркова, О. І. Пометун, Л. А. Петровська, Л. М. Мітіна, А. В. Хуторський та інші) [3, с. 451-453].

Певний інтерес являють для нас ключові типи фундаментальних компетентностей, пропоновані німецькими педагогами [2, с. 32-33]:

- інтелектуальні знання (навчання упродовж усього життя); знання, які можна застосовувати (ситуаційний досвід, розв'язання складних ситуацій тощо);
- навчальна компетентність (уміння вчитися);
- методологічні компетентності (застосування багатоваріантних конструкцій, мовна компетентність, опанування інформаційними технологіями);
- соціальні компетентності (соціальне єднання, здатність розв'язувати конфлікти, співпраця, робота в команді тощо);
- ціннісні орієнтації (соціальні, демократичні та індивідуальні цінності).

До різновидів ключових компетентностей має відношення така типізація: соціальна, громадянська, зберігаюча здоров'я, навчальна, загальнокультурна, підприємницька, а також компетентність з інформаційних і комунікаційних технологій [3, с. 454-455]. Компетентність з ІКТ передбачає здатність студента орієнтуватися в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці.

У контексті формування професійної компетентності майбутнього вчителя доцільно виділити наступні групи компетентностей: соціальна; полікультурна; комунікативна; саморозвитку й самоосвіти; продуктивної творчої діяльності; інформаційна; мультимедійна.

Педагоги Австрії визначають наступні компетентності: предметна, особистісна, соціальна, методологічна [5, с. 9].

Змістове наповнення професійної компетентності вчителя визначається кваліфікаційною характеристикою, що являє собою нормативну модель компетентності педагога, трансформовану у науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок.

Актуальним є також питання управління фаховою підготовкою спеціалістів під час формування професійної компетентності, яка для учителя характеризується процесом прийняття педагогічних рішень. Це актуалізує проблему розвитку у майбутнього фахівця здатності бачити протиріччя, що виникають в освітньому процесі, самостійно ставити конкретні педагогічні цілі й завдання й знаходити способи їхнього розв'язування, а також аналізувати й оцінювати отримані результати. Звідси виникає проблема визначення місця інформаційної складової в структурі загальної професійної компетентності, її ролі і

значення в забезпеченні найбільш оптимального функціонування професійної діяльності спеціаліста. На нашу думку, серед ключових професійних компетентностей майбутнього фахівця дуже важливою є компетентність з мультимедійних технологій, яка у деяких авторів за змістом ідентична інформатичній компетентності.

Однією з п'яти ключових компетентностей прийнятих Радою Європи, що мають бути сформовані у європейської молоді є компетентності, пов'язані з поглибленням інформатизації суспільства; опанування цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін, способи критичних суджень уставленні до інформації, що поширюється масмедійними засобами та рекламою.

Професійна науково-пошукова складова компетентності сучасного вчителя полягає в здатності вільно орієнтуватися у стрімкому потоці наукової інформації, розумінні нових комп'ютерних технологій, авторських шкіл, умінні аналізувати альтернативні й варіативні програми, використовувати прогресивний педагогічний досвід, вести особистий науковий пошук.

Більш розповсюдженим, як показує теорія і практика, є визначення інформаційних компетенцій. Але, на нашу думку, не можуть існувати компетенції в галузі інформації. Останні дослідження підтверджують, що кожний вчитель повинен бути підготовлений до використання мультимедіа у своїй професійній діяльності [6]. Для вчителя початкової школи це розробка мультимедійного середовища для підтримки навчального процесу, використання програмного забезпечення, уроків-презентацій, мультимедійних посібників, Інтернету тощо. Все це спонукало нас вважати ідентичним мультимедійним компетенціям – компетенції в галузі інформатики. Вони є складовими структури професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що розглядаються нами як системний обсяг знань, умінь та навичок набуття, перетворення, передачі та використання мультимедіа у різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій.

Сьогодні професійна компетентність вчителя початкових класів в умовах особистісно-орієнтованого навчання – це не тільки володіння знаннями, вміннями та досвідом з предмету, але й уміння сформувати внутрішню мотивацію пізнавальної діяльності, чітко,

логічно і доступно викласти свої думки, під час уроку організовувати співробітництво, знайти шляхи оптимального спілкування, вміти розкрити творчий потенціал, розвивати мислення учнів молодшого шкільного віку [10, с. 51].

Як засвідчують результати нашого дослідження, мультимедійні компетентності є відкритою системою, так як на їх розвиток і функціонування впливає комплекс зовнішніх і внутрішніх чинників. Вони є відкритою динамічною системою, що само організується. Для їх розвитку, згідно із законами синергетики, дію позитивних чинників необхідно підсилювати і залучати всі ресурси самоорганізації (ціннісні установки, загальнокультурний і фаховий рівень підготовки, його особистісні потреби і інтереси, якості та ін.).

Мультимедійні компетентності учителя початкових класів нами розуміються як особливий тип організації теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, що дозволяють приймати ефективні рішення в професійно-педагогічній діяльності в умовах сучасної інноваційної політики.

Водночас аналіз складових мультимедійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів свідчать про те, що вони не зводяться до знань й умінь організації педагогічного дослідження і роботи з комп'ютером, але й передбачають необхідну обізнаність в сфері дидактики й теорії виховання. При цьому ці компетентності не вичерпуються вузькопрофесійними рамками. Рівноправними сьогодні виступають такі змістовні компоненти мультимедійних компетентностей вчителя, як креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні. Тобто вони акумулюють в собі інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих для педагога особистісних якостей.

На сьогодні накопичено достатній досвід і значний фактичний матеріал традиційної системи підготовки вчителів. Однак зазначена система вже недостатньо узгоджується з новою парадигмою й доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, зокрема в частині використання нових інформаційних технологій для інтенсифікації процесу навчання, розвитку творчого мислення студентів, формування інформатичної компетентності.

Мультимедійна компетентність передбачає цілісне формування мотиваційного компоненту (потреба й інтерес до одержання знань, умінь і навичок); сукупності знань, що відбивають систему сучасного

інформаційного суспільства; знань, що становлять інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; способів й дії, що визначають операційну основу пошукової пізнавальної діяльності; досвіду пошукової діяльності в сфері створення програмного забезпечення й технічних ресурсів та відносин «людина-комп'ютер».

За результатами дослідження нами визначенні рівні сформованості мультимедійних компетентностей (початковий, базовий, репродуктивно-пошуковий, творчий).

Початковий рівень мультимедійних компетентностей передбачає, що студент має певні уявлення про інформаційні процеси, що відбуваються у суспільстві, може розкрити загальні закономірності інформаційних процесів у природі, суспільстві, технічних системах, розуміє основні поняття і принципи у мультимедійній сфері такі, як гіперпосилання, презентація, мультимедійні посібники, прикладні програми (може навести приклади), комп'ютерна мережа, електронна пошта і т. ін.

Базовий рівень передбачає систематизацію знань та елементарні навички роботи на комп'ютері, володіння основними прийомами виконання необхідних операцій хоча б в одному програмному продукті. Цей рівень є необхідним для ефективної побудови навчального процесу в університеті на базі мультимедійних технологій. Уже на цьому рівні студент має виробити вміння визначати мету діяльності, планувати діяльність для досягнення результату, оцінювати отриманий результат, аналізувати, виділяти головне, моделювати певні явища, переносити засвоєні знання і вміння в нову ситуацію.

На репродуктивно-пошуковому рівні студент може за чітко визначеним завданням або за зразком самостійно виконати завдання щодо використання мультимедіа у подальшій професійній діяльності. Цей рівень вимагає навичок застосування мультимедійних засобів у навчальному і науковому процесах, навичок самостійного методичного опрацювання професійно-орієнтованого матеріалу (трансформація, структуризація і психологічно грамотне перетворення наукового знання в навчальний матеріал і його моделювання).

Творчий рівень передбачає самостійне використання мультимедійних технологій у професійній діяльності. Тобто, випускник університету, який починає працювати у школі може на

основі вихідної ситуації спланувати можливі варіанти використання мультимедіа у навчальному процесі, розробити проект, розробити всі необхідні складові уроку, викласти необхідну інформацію на шкільний сайт, створити презентацію, розробити дидактичні й методичні матеріали, визначити та створювати мультимедійні програмно-педагогічні засоби, які можна використовувати у процесі вивчення визначеної теми, та використання знанієвого тезаурусу в інших галузях.

До того ж, як зазначає Л. Петриченко, інноваційна компетентність учителя – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення [10, с. 37].

Так змістово-компетентнісний підхід до підготовки вчителя початкових класів передбачає набуття студентами достатніх знань у галузі застосування мультимедійних засобів навчання у початковій школі, тобто набуття мультимедійної компетентності та оволодіння змістом навчання, що відображається у таких завданнях:

- 1) набути знання роботи з програмою Microsoft PowerPoint;
- 2) оволодіти технологією створення навчальної мультимедійної презентації;
- 3) сформувати у студентів уміння використовувати МЗН у самостійній навчально-пізнавальній діяльності;
- 4) навчити студентів добирати мультимедійні продукти для початкової школи відповідно до поставлених навчальних цілей [11, с. 98-99].

Узагальнення результатів нашого дослідження дозволяє зробити наступні **висновки**.

Ефективне формування мультимедійних компетентностей здійснюється тільки в науково обґрунтованому інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі, що відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми в межах реалізації трисуб'єктної дидактичної моделі, має ґрунтуватися на принципах особистісно орієнтованого навчання і включає:

- реалізацію сучасної дидактичної моделі підготовки вчителя початкових класів;
- адаптацію змісту професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у відповідність до сучасних вимог;

- раціональне поєднання традиційних і інноваційних методів як основи сучасної дидактичної моделі;
- раціональне поєднання традиційних і комп'ютерних технологій навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- посилення мотивації та інтересу студентів до набуття знань на засадах гуманізації та гуманітаризації навчальних дисциплін;
- забезпечення інтенсивного набуття професійних умінь і навичок та розвитку творчого педагогічного мислення студентів;
- залучення їх до продуктивної науково-дослідної роботи; використання засобів гіпертекстових, мультимедійних і дистанційних технологій, як платформи побудови сучасної комп'ютерно-орієнтованої педагогічної системи навчання;
- індивідуальних особливостей і прагнень студентів, орієнтованих на індивідуальні освітні програми;
- систематичний контроль і оперативний контроль і корекцію результатів навчальної діяльності студентів.

Зростання соціальної ролі вчителя початкових класів з нетрадиційним творчим мисленням, з високим рівнем спрямованості на реалізацію свого творчого потенціалу, здатного до критичного осмислення педагогічної теорії і практики, розвиненої потреби і вміння пошукової професійної діяльності та самовдосконалення зумовлює необхідність дослідження процесу формування мультимедійних компетентностей майбутніх учителів молодших класів.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад.. пед. Наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Оварчук О. Компетентності, як ключ до оновлення змісту освіти// Стратегія реформування освіти України. – К.: «К.І.С.», 2003. – С. 13-41
3. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
4. Петухова Л. Є., Співаковський О. В. До питання про трисуб'єктну дидактику. / Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 5. – С. 7-9.
5. Раков С. А. Математична освіта і компетентісний підхід з використанням ІКТ: Монографія.– Х.:Факт, 2005. – 360 с.
6. Смирнова-Трибульская Е. Н. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения. Монография. – Херсон: Айлант, 2007. – 704 с.: илл.

7. Тряпицын А. В. Интеграционные процессы в высшем образовании. [Online]. Доступ HTTP:<http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/055.htm>
8. Хуторський А. В. Ключові компетенції й освітні стандарти // Відділення філософії освіти й теоретичної педагогіки РАО, Центр "Ейдос", 23.04.02 р. Режим доступу: www.eidos.ru/news/compet.htm
9. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.
10. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: 13.00.04 / Петриченко Лариса Олексіївна. - Харків, 2007.- 237 с.
11. Коробченко А.А. Проблемы личностно ориентированного обучения у
высших навчальних закладах // Режим доступу:
http://bdpu.org/scientific_published/2005/pedagogics_4_2005/1

*Якушева Э.Е., Тригорлова Л.Е.,
(УО «ВГМУ», г. Витебск, Белоруссия)*

ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ВУЗ»

При изучении химии в системе довузовской подготовки использование современных информационных технологий способствует повышению интереса к изучению предмета и улучшению качества знаний, развитию мышления и творческих способностей абитуриентов, связавших с этой наукой свою дальнейшую судьбу, а также помогает заложить прочную основу успешной учебы в вузе. В процессе обучения химии на этой ступени образования целесообразно применять электронные пособия и справочники; компьютерное тестирование как форму быстрого и эффективного контроля знаний; возможности мультимедиа-технологий для организации лекций, консультаций и практических занятий; Интернет для интеграции единое образовательное пространство, с целью дистанционного обучения.

Кафедра химии факультета профориентации и довузовской подготовки (ФПДП) ВГМУ в практике своей работы использует дистанционное обучение слушателей заочного отделения и учащихся подшефных образовательных учреждений, регулярно осуществляет

компьютерные тестирования (как в обучающем режиме, так и в форме контроля), использует мультимедийную поддержку лекционного курса, репетиционных тестирований, олимпиад, экзаменов, дней открытых дверей ВГМУ, мероприятий на базе Витебского областного института развития образования (ГУО «ВО ИРО»).

Остановимся подробнее на аспектах применения мультимедиа технологий в нашей деятельности. Создание мультимедийных презентаций – увлекательный творческий процесс. Однако он требует значительных затрат сил и времени. Уже на подготовительном этапе – накоплении материала и его переводе в электронную форму – необходим тщательный отбор наиболее значимых фактов, их структурирование, компоновка. Далее имеющийся материал становится основой будущих слайдов. Для создания качественной презентации нужны навыки работы с компьютерными программами, в частности с PowerPoint из пакета MicrosoftOffice. Важное значение имеет также выбор цветового оформления слайдов с учетом физиологии человеческого глаза. В зависимости от целевой аудитории, которой предназначена презентация, возможно ее оснащение дополнительными элементами занимательности (картинки, анимации, эффекты), что делает информацию более красочной, а ее восприятие менее утомительным.

Использование презентаций дает ряд преимуществ по сравнению с традиционной ситуацией «педагог – доска – мел»: как с эстетической стороны, так и с точки зрения экономии времени. Любое выступление становится свободным и наглядным. А качественная аппаратура позволяет охватывать значительную аудиторию, делая изображение более четким и удобным для восприятия, чем записи на доске. Кроме того, при необходимости всегда можно оперативно вернуться к любому из предыдущих изображений. Проведение мультимедийных лекций стало традицией нашего университета.

Наглядное сопровождение даже сложного и скучного материала повышает заинтересованность как студентов, так и слушателей ФПДП, активизирует учебный процесс, создает положительную мотивацию, стимулирует познавательную активность.

На протяжении пяти лет наш университет проводит репетиционные тематические тестирования для абитуриентов, каждое

из которых сопровождается подробным анализом всех их заданий в виде мультимедийной презентации. Одним из центров приложения методической деятельности нашей кафедры является сотрудничество с ГУО «ВО ИРО» по теме «Содержательно-методические аспекты подготовки абитуриентов к централизованному тестированию по химии». Данная тема входит в учебную программу и учебно-тематические планы базового повышения квалификации учителей химии разных уровней и рассматривается на областных семинарах в межкурсовой период. Большой объем накопленного нами материала, различные подходы к выполнению наиболее сложных и интересных заданий, нетрадиционные способы решения задач, опорные схемы, таблицы, применение формул математической зависимости, позволяющих экономить время при выполнении тестовых заданий, удобнее иллюстрировать спомощью мультимедийных презентаций.

Использование технологий и средств мультимедиа позволяет выстраивать такую стратегию обучения, в которой грамотное сочетание традиционных и компьютерных форм организации учебного процесса придает новое качество передаче и усвоению знаний. Необходимость внедрения новых информационных технологий на различных этапах обучения в системенепрерывного образования продиктована самим духом времени, а поэтомуочевидно, что будущее современного образования неразрывно связано сбудущим информационной сферы общества, и их развитие должно идти параллельно.

*Чемерис О. А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)*

МОДЕЛЮЮЧИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ ПРОЕКТИВНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

Постановка проблеми. І знову освітня політика України потерпає змін, які орієнтовані на досягнення сучасного світового рівня. Освіта сьогодні – це, в першу чергу, розвиток людини, розвиток особистості, яка була б адекватною і конкурентноспроможною у житті. Вона передбачає докорінне

покращення змісту, форм і методів навчання, збільшення інтелектуального потенціалу країни.

Проблема ефективного використання у навчально-виховному процесі інноваційних методів навчання завжди була актуальною. Однією з найважливіших задач стає розвиток логіки мислення майбутніх фахівців, вміння користуватися знаннями та бути здатним до самоосвіти. Акцент у професійній підготовці переноситься з традиційного навчання на формування ключових компетенцій [1].

Аналіз попередніх досліджень. На сучасному етапі розвитку системи освіти йде пошук шляхів забезпечення компетентної фундаментальної освіти, яку академік В. А. Садовнічий розглядає як таку, що дає можливість людині в подальшому самостійно працювати, навчатися та переучуватися. Саме людина знає закони природи, закони розвитку суспільства, вміє логічно міркувати, аналізувати та пов'язувати факти, приймати рішення, вивчати явища з наукової точки зору. Таку освіту забезпечують фундаментальні науки [2, с. 7].

Однак рівень фундаментальної підготовки майбутніх учителів не відповідає вимогам європейських стандартів. Особливо це стосується майбутніх учителів математики, оскільки система знань, умінь та навичок, якою оволодівають студенти фізико-математичного факультету, реалізується на високому рівні складності. Останнє зумовлює потребу узагальнення досвіду фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики та вимагає оновлення її теоретико-методологічних засад.

Головною рисою компетентності випускників фізико-математичного факультету має бути опанування ними методу математичного моделювання, методологія якого описана ґрунтовно такими науковцями: А. М. Колмогоровим, А. М. Тихоновим, О. А. Самарським, Б. В. Гнеденком. Тому формування вмінь математичного моделювання при вивченні фундаментальних курсів (математичного аналізу, елементарної математики, різних розділів геометрії, алгебри й теорії чисел, теорії ймовірностей та математичної статистики, спецкурсів тощо) є одним з найважливіших дидактичних завдань фізико-математичного факультету. Цьому присвячені праці Т. В. Крилової, Л. І. Нічугівської, Л. Л. Панченко.

Мета статті – розкрити основні моменти методу математичного моделювання та навести приклади його використання на практичних

заняттях з проективної геометрії.

Виклад основного матеріалу. Метою навчання математичним методам є показ можливостей використання математики для розв'язання практичних задач, у навчанні студентів реалізації цих можливостей на виробництві, в побуті, у науковій роботі. Самим істотним компонентом процесу розв'язання практичних задач методами математики є математичне моделювання. Тому досягнення вказаної мети повинно бути обов'язково пов'язане з формуванням у студентів умінь будувати й досліджувати математичні моделі. Це буде сприяти оволодінню моделюванням не лише як методом розв'язання практичних задач, але й як методом наукового пізнання, будуть розв'язані питання розуміння значущості абстрактних математичних понять (наукових моделей) в пізнанні реальної дійсності.

У наш час моделювання дуже широко застосовується не лише в наукових дослідженнях, але й при розв'язуванні задач, які виникають в техніці, економіці, геології, медицині тощо. Тому поняття «моделювання» й «модель» розглядають в широкому розумінні.

Під математичним моделюванням розуміють вивчення властивостей об'єкта на його математичній моделі [3, с. 3]. Математичне моделювання розглядають як засіб наукового дослідження та навчального пізнання, необхідний для утворення математичних абстракцій при введенні математичних понять та як метод розв'язування прикладних задач [4, с. 35].

Під математичною моделлю розуміють наближений опис якого-небудь класу явищ зовнішнього світу, виражений за допомогою математичної символіки [3, с. 5].

Частіше за все математична модель являє собою дещо спрощену схему (опис) оригіналу, а отже, має певний ступінь похибки. Одна й та ж модель може описувати різні процеси, об'єкти; тому результати внутрімодельного дослідження одного явища частіше за все можуть бути перенесені на інше.

Моделювання може бути використане у навчанні таким чином:

- по-перше, воно виступає як зміст, який повинен бути засвоєний студентами в результаті навчання, і як спосіб пізнання, яким повинен оволодіти майбутній фахівець;
- по-друге, моделювання є одним із навчальних засобів, за допомогою яких формується навчальна діяльність студентів.

За метою використання в навчанні моделювання ділять на два типи: моделювання об'єктів вивчення (відображає предметну сторону навчальної діяльності студентів) та моделювання дій і операцій щодо вивчення цих об'єктів. У реальній навчальній діяльності ці дві сторони завжди єдині, тому в більшості випадків навчальні моделі використовують і як моделі, тих об'єктів, які вивчаються, так і моделі дій для цього вивчення.

Наведемо приклади деяких моделей у проективній геометрії.

Приклад I. Використання моделей при викладанні теоретичного матеріалу. Наприклад, утворення ліній другого порядку (гіперболи, параболи) можна пояснити на прикладі перетину невласної прямої з еліпсом (це буде модель, яку ми на афінній площині подаємо як перетин еліпса і власної прямої) (див. рис. 1, 2).

Вважатимемо *гіперболічним* ряд другого порядку, якщо дві його довільні точки розміщені на невлаській прямій.

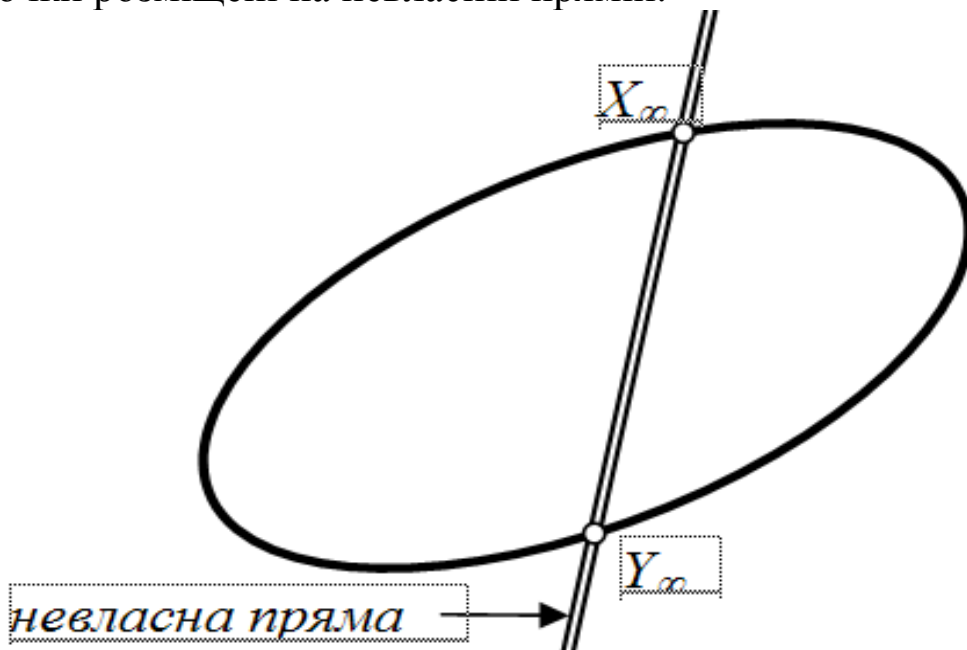


Рис. 1. Модель гіперболи

Вважатимемо *параболічним* ряд другого порядку, якщо одна його довільна точка розміщені на невлаській прямій.



Рис. 2. Модель параболи

Приклад II. Базовими поняттями теми «Проективна відповідність форм другого ступеня» є «ряди точок другого порядку (лінії другого порядку)» і «пучки другого порядку», які використовують для означення наступних геометричних фігур.

Фігура, яка складається із шести точок ряду другого порядку і шести відрізків, які послідовно з'єднують ці точки, називається *шестивершинником* (шестикутником), вписаним у лінію другого порядку. Фігура, утворена шістьма прямими пучка другого порядку, жодні три з яких не належать одній точці, називається *шестисторонником*.

Довільний шестивершинник, вписаний у лінію другого порядку, має властивість, сформульовану Б. Паскалем, що точки перетину пар протилежних сторін лежать на одній прямій (прямій Паскаля) (див. рис. 3).

Тому якщо вершини шестикутника (точки) занумерувати від 1 до 6, то матимемо таку модель-схему для розв'язування задач на теорему Паскаля:

$$\left. \begin{aligned} (1,2) \cap (4,5) &= X \\ (2,3) \cap (5,6) &= Y \\ (3,4) \cap (6,1) &= Z \end{aligned} \right\} \text{— пряма Паскаля } p$$

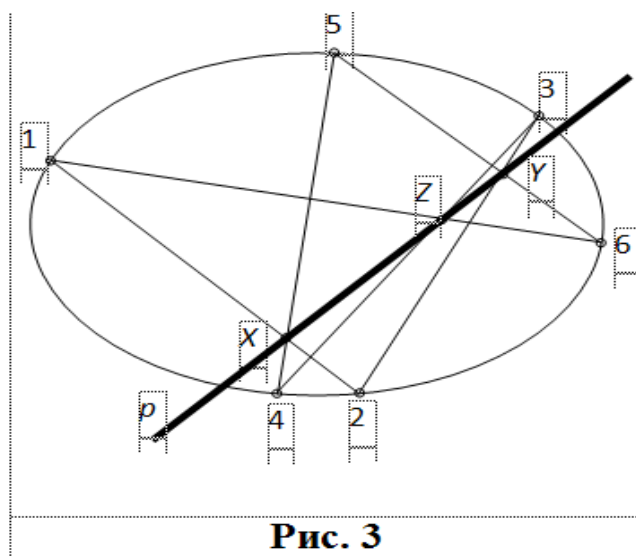


Рис. 3

Довільний шестисторонник, сторони якого належать прямим пучка другого порядку, має властивість, сформульовану Ш. Бріаншоном, що три прямі, які сполучають його протилежні вершини, належать одній точці (точці Бріаншона) (див. рис. 4).

Тому якщо сторони шестисторонника (прямі) занумерувати від 1 до 6, то матимемо таку модель-схему для розв'язування задач на теорему Бріаншона:

$$\left. \begin{array}{l} (1,2)-(4,5) \\ (2,3)-(5,6) \\ (3,4)-(6,1) \end{array} \right\} - B - \text{точка Бріаншона}$$

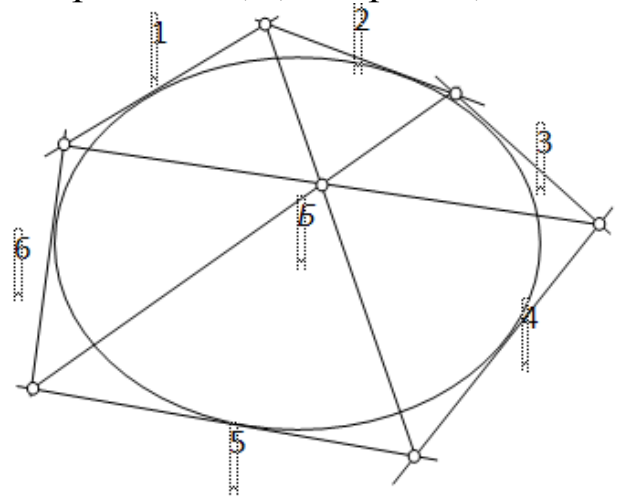


Рис. 4

Задача. Зробити рисунок до теореми Бріаншона, коли точка Бріаншона є невласною.

Розв'язання.

Розв'яжемо задачу, використовуючи відповідну модель-схему. Занумеруємо прямі – сторони шестикутника від 1 до 6 і запишемо модель-схему розв'язування задач на теорему Бріаншона згідно умови:

$$\left. \begin{array}{l} (1,2)-(4,5) \\ (2,3)-(5,6) \\ (3,4)-(6,1) \end{array} \right\} B \equiv B_{\infty}$$

Точка Бріаншона є невласною, отже прямі $(1,2)-(4,5)$, $(2,3)-(5,6)$, $(3,4)-(6,1)$ мають бути на рисунку паралельні (див. рис. 5).

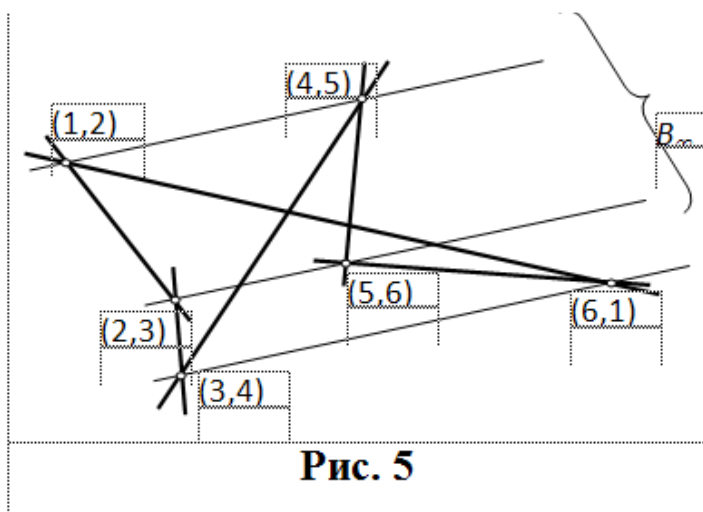


Рис. 5

Висновки. Використання математичних моделей при викладанні фундаментальних дисциплін значно полегшує сприймання матеріалу

і дозволяє розв'язувати практичні задачі, які є основою формування у майбутніх фахівців умінь математичного моделювання.

Література:

1. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. – 2007. – № 59 (839). – С. 1-33.
2. Садовничий В. А. Пока не поздно. Уже опаздываем. Образование, которое мы можем потерять. – М.: МГУ, 2002. – 199 с.
3. Станжицький О. М. Основи математичного моделювання: навч. посібн. / Станжицький О. М., Таран Є. Ю., Гординський Л. Д. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – 96 с.
4. Панченко Л. Л. Деякі психологічні особливості формування вмінь математичного моделювання у майбутніх учителів математики // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики: Збірник наукових праць. Випуск VII: В 3-х томах. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2008. – Т. 1: Теорія та методика навчання математики. – С. 34-41.
5. Боровик В. Н. Курс вищої геометрії: навч. посібн. / Боровик В. Н., Яковець В. П. – Суми: ВТД «Університетська книга», 20004. – 464 с.

Федьович О. М.,
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНТЕРЕСУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ
РОБОТІ**

Постановка проблеми. У сучасних умовах здійснюються активні пошуки шляхів удосконалення педагогічних технологій підготовки вчителів фізики, зорієнтованих на формування широкої професійної компетентності, розвиток творчих і потенційних можливостей, забезпечення ефективних умов для самоосвіти та самовиховання студента. Суттєвою особливістю сучасного підходу до вирішення актуальних проблем підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ є необхідність посилення уваги до формування професійного інтересу майбутніх фахівців, зокрема й у позааудиторній роботі зі студентами. Наявність професійного

інтересу під час навчання передує початку професійного шляху майбутнього вчителя фізики. Саме тому його формування є одним із головних завдань вищої школи, адже професійний інтерес сприяє зростанню міцності теоретичних знань, посилює самостійність, ініціативність та свідомість студентів, забезпечує зростання продуктивності праці, зумовлює розвиток творчих особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади щодо змісту та особливостей організації підготовки педагогічних кадрів ґрунтуються на положеннях Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Болонської декларації, Державної національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)", Державної програми "Концепція педагогічної освіти", Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Результати аналізу наукової літератури свідчать, що проблема професійного інтересу розглядається здебільшого психологами та педагогами. Зокрема, професійний інтерес майбутніх фахівців досліджують М. Агапова, Л. Божович, С. Бондаренко, М. Гамезо, В. М'ясищев, О. Савченко, А. Реан, В. Римкявичене, О. Шаповал та ін. Теоретико-методичні та практичні основи формування професійного інтересу майбутніх вчителів відображені у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених (Т. Гайкова, Т. Калініна, Л. Кацова, В. Кузьмін, Л. Смеречак, А. Штифурак та ін.). Висвітленню проблем удосконалення позааудиторної роботи присвячено праці А. Алексюка, С. Вітвицької, О. Гаврилюк, М. Донченко, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, З. Курлянд, О. Кучерявої, І. Соколової та ін.

Віддаючи належне напрацюванням, здійсненим у цій галузі науки, варто зазначити, що питання формування професійного інтересу майбутніх вчителів фізики під час організації позааудиторної роботи студентів ще не знайшли свого належного обґрунтування, що зумовило актуальність дослідження, його теоретичну і практичну значущість.

Метою статті є аналіз особливостей формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики у позааудиторній роботі ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Позааудиторну роботу важливо організувати таким чином, щоб створити педагогічні ситуації, обставини, які б спонукали студента чітко визначити свою позицію,

мотиви поведінки, проектувати майбутню професійну діяльність тощо. Вони мають сприяти формуванню позитивного ставлення до обраної професії, усвідомленню престижності майбутнього фаху, набуттю професійних знань, умінь та навичок, тобто формувати професійний інтерес. Під *професійним інтересом* ми розуміємо вибіркову спрямованість особистості на професійну діяльність, що характеризується позитивним емоційним ставленням до неї, вольовою активністю, ціннісними орієнтаціями, пов'язаними з цією діяльністю та спонукає до оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками.

Значну увагу під час проведення позааудиторної роботи варто приділити використанню *тренінгів*, спрямованих на професійну підготовку майбутніх учителів фізики. Вони сприяють підвищенню професійної мотивації, вольової активності, вдосконаленню інтелектуальних процесів, професійних знань, умінь та навичок майбутніх фахівців.

Тренінги досить широко використовуються у психології, педагогіці, соціології, економіці тощо. Тому існують різні трактування цього поняття. Зокрема, у педагогічному енциклопедичному словнику тренінг визначають як інтенсивне навчання з практичним спрямуванням. На відміну від навчання, спрямованого на формування системи знань, тренінг спрямований на розвиток навичок, засвоєння учасниками нового досвіду [1, с. 291]. А. В. Семенова зазначає, що тренінг – це організаційна форма навчально-виховної роботи, яка спирається на досвід і знання студентів. Він створює позитивну емоційну атмосферу, що є запорукою формування професійного інтересу [2, с. 48].

У літературі часто зустрічаються тренінги особистісного зростання, тренінги вирішення конфліктів, комунікативні тренінги тощо. Але в нашому дослідженні актуальними є професійні тренінги, які розглядає в своїх працях А. Маркова. Під професійним тренінгом вона розуміє систему вправ, які спрямовані на розвиток, формування або корекцію у студента необхідних професійних якостей [3].

А. Маркова також зазначає, що тренінг виконує наступні функції: перетворюючу, корегуючу, профілактичну. Цей вид тренінгу у процесі підвищення професійного інтересу майбутніх учителів фізики сприяє формуванню цілісного уявлення про майбутню професію, а також про окремі види професійної діяльності вчителя.

Крім того, відбувається розвиток мотиваційної сфери студента, а, отже, і мотиваційного компоненту професійного інтересу, адже майбутній вчитель знаходить нові мотиви, цінності, будує систему цілей професійної діяльності. Професійний тренінг дозволяє оволодіти прийомами керування емоційним станом, вчить долати труднощі та перепони у професійній діяльності, а також розвиває увагу, пам'ять, спостережливість і мислення. Для підвищення професійного інтересу важливо проводити тренінги, які спонукають до інновацій, професійної творчості й самовдосконалення.

Результатами професійного тренінгу є зростання професіоналізму, підвищення ефективності професійної діяльності, переважання позитивних емоцій, зростання рівня задоволеності студента процесом навчання, а отже й формування професійного інтересу [3].

Таким чином, тренінг сприяє вдосконаленню мотиваційного, емоційного, інтелектуального та вольового компонентів професійного інтересу майбутнього вчителя фізики.

Формуванню професійного інтересу майбутніх вчителів фізики сприяє використання *проектної діяльності* у позааудиторній роботі. Вона передбачає мотивоване вирішення певної проблеми шляхом самостійних дослідницьких дій студентів з обов'язковим представленням отриманих результатів у вигляді створення проекту. Тобто, метою проектної діяльності є стимулювання інтересу майбутніх учителів до вирішення окремих професійних завдань та проблем, що передбачає оволодіння ними певною сумою знань та набуття умінь.

В основі цієї діяльності лежать: уміння орієнтуватися в інформаційному просторі; уміння самостійно здобувати та поглиблювати знання з фахових дисциплін; уміння інтегрувати свої знання з різних галузей науки; розвиток професійного мислення, творчості, ініціативності; розвиток навичок дослідницької роботи; розвиток пізнавального і професійного інтересу студентів [4].

Крім того, створення проектів передбачає використання нових інформаційних технологій, які надзвичайно важливі для професійної діяльності майбутнього вчителя фізики. Сучасні програмні засоби дають можливість моделювати складні, дорогі або небезпечні реальні фізичні експерименти, візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення об'єктів та процесів мікро-,

макросвіту, тощо. Таким чином, проектна діяльність дозволяє майбутньому вчителю фізики вільно орієнтуватися в сучасній інформаційній інфраструктурі суспільства, уміти ефективно користуватися цими можливостями в своїй професійній діяльності [5].

У позааудиторній роботі ВНЗ для формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики доцільно використовувати *ділові ігри*. Ділові ігри створюють умови для формування уявлення про майбутню професійну діяльність, позитивної мотивації, розвитку професійного мислення та уваги, а також подолання певних труднощів. Ділові ігри навчають майбутніх вчителів приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, опрацьовувати найрізноманітніші професійні ситуації, відстоювати свої пропозиції. Такий вид ігрової діяльності забезпечує активну позицію кожного учасника, яка викликає емоційний підйом. Теоретичні знання, уміння й навички можуть використовуватися студентами творчо в умовах, наближених до практичної професійної діяльності, враховуючи реалії сьогодення. Саме ділова гра моделює реальний педагогічний процес, дозволяє штучно відтворювати реалістичні, професійно значущі для майбутнього вчителя умови. Тим самим у процесі ділової гри учасники «проживають» події в ігровій формі, що дозволяє відпрацювати навички і вміння. У процесі гри, як і в житті, можливі помилкові рішення, але вони швидко виявляються самими студентами. Такий контроль є коректним, природним, об'єктивним, не викликає негативних емоцій і сприяє об'єднанню, оскільки відображає колективне мислення [6]. Таким чином, ділова гра сприяє створенню позитивного емоційного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, підвищенню мотивації, розвитку творчого мислення та загалом професійного інтересу.

Значний вплив на формування професійного інтересу майбутніх учителів фізики в умовах позааудиторної роботи університету має використання *методу кейсів*. Кейс – від англійського "case" – ситуація. Як зазначає О. Шовкопляс, необхідність впровадження кейс-методу в практику освіти обумовлена двома тенденціями. Перша тенденція впливає із загальної спрямованості розвитку освіти, її орієнтації не тільки на отримання конкретних знань, але і на формування умінь і навичок розумової діяльності, на розвиток здібностей, серед яких особлива увага приділяється здатності до

навчання, зміні парадигми мислення, умінню переробляти величезні масиви інформації. Друга тенденція обумовлена розвитком вимог до якостей особистості фахівця, який, крім відповідності вимогам першої тенденції, має володіти також здатністю адекватно поводитися в різних ситуаціях, уміти системно ефективно діяти в умовах кризи [7].

Суть методу кейсів полягає в тому, що майбутньому вчителю пропонують осмислити реальну професійну ситуацію, яка певним чином зафіксована у вигляді кейсу. Ця ситуація не тільки відображає проблему, а й актуалізує певний досвід і комплекс знань, які необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми [8].

Перевагою кейс-методу у розвитку професійного інтересу майбутніх учителів фізики є те, що він формує в студентів позитивну мотивацію до навчання, систему професійних цінностей, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного світовідчуття. Крім того, даний метод долає класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний з «сухістю», неемоційним викладом матеріалу, адже емоцій і творчої конкуренції у цьому методі багато [9, с. 4].

Кейс є описом конкретної ситуації, що траплялася на практиці і містить в собі деяку проблему, яку й необхідно вирішити. За допомогою кейсу в навчальну аудиторію приноситься частина реального життя, реальна ситуація, яку потрібно проаналізувати, надати обґрунтоване рішення та знайти причину її виникнення. Розбираючи кейс, студенти фактично отримують готове рішення певної проблеми, яке вони зможуть застосувати в аналогічних обставинах під час професійної діяльності [8].

Таким чином, використання кейс-стаді в позааудиторній роботі дозволяє наблизити діяльність студентів до реального життя і зробити її практично-орієнтованою до майбутньої професії, а отже розвивати професійний інтерес.

Висновки. Отже, застосування різноманітних форм і методів позааудиторної роботи у ВНЗ є неодмінною умовою розвитку професійного інтересу майбутніх учителів фізики. Її результативність підвищується, коли вона містить систему, спрямовану на тісну взаємодію теорії та практики, враховує особистісні якості студентів, передбачає творчий характер розв'язання професійних педагогічних проблем.

Література:

1. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) / А. В. Семенова. — Одеса : СВД Черкасов М. П. , 2006. — 130 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. / А. К. Маркова. - М. : Знание, 1996. - 308 с.
4. Мельман В.О. Проектний підхід до формування мотивації навчально-професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів / В.О. Мельман // Коммунальное хозяйство городов : Наук.- техн. сб. – К. : Техніка, 2010. – Вип. 94.– С. 390-394.
5. Мартинюк О. С. Інформаційно-комунікаційні технології в процесі підготовки майбутніх учителів фізики / О. С. Мартинюк // зб. наук. пр. К-ПНУ. – Кам'янець-Подільський : К-ПНУ імені Івана Огієнка, 2009.– Вип. 15. – С. 79 – 81.
6. Петрова І. Проектні можливості ділових ігор / І. Петрова // Вісник Львівського університету. – Львів, 2003. – Вип.17. – С. 118-128.
7. Шовкопляс О. І. Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вузі / О. І. Шовкопляс // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. - Луганськ, 2013. - № 14(2).-С. 207-212.
8. Малинина М. Метод case-study в неформальному освітньому процесі [Електронний ресурс] / М. Малинина // Образование. – Режим доступа: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/adukatar_2_Pages_2-8.pdf.
9. Антипова М. В. Метод кейсов (case-study) / М. В. Антипова. – М. : ФГБУ ВПО «Маргту», 2011. – 150 с.

*Павленко А.Ю.,
аспірант кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет ім. І. Франка)*

РОЛЬ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СТВОРЕННІ СЕНЗЕТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Однією з важливих проблем, що стоять перед системою вітчизняної освіти на сучасному етапі її розвитку є проблема підвищення якості підготовки фахівців. Враховуючи прагнення України до євроінтеграції, для нашої держави формування загальнокультурної компетентності має стратегічне значення. Тому великої актуальності набуває проблема підготовки високоосвідчених, толерантних професіоналів, здатних працювати у відповідності зі світовими стандартами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій, засвідчує, що проблема формування загальнокультурної компетентності досліджується у різних аспектах: формування культури учнів технічних навчальних закладів (С. Дичковський, С. Ісаєнко, О. Картавих, М. Яковлева); компетентнісний підхід у навчанні (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачева, Г. Фрейман та ін.), формування загальної культури (М. Бондар, Л. Литвинова, Л. Маслак, Т. Несвірська, В. Паскар, О. Химченко, М. Яковлева).

Метою статті є визначення ролі суспільно-гуманітарних дисциплін у створенні сензетивного середовища для формування загальнокультурної компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Поняття загальнокультурної компетентності розглядається у різних аспектах як:

- професійно значима інтегративна якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявленнях, ціннісних орієнтаціях та досвіді, і виявляється в розумовій культурі, загальній ерудиції,

культури спілкування, що дозволяють виконувати педагогічну діяльність (Т.В. Несвірська);

- культура особистості в усіх її аспектах, передбачає оволодіння національною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, а також дотримання принципів толерантності (Ю. Корчагіна) ;

- здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності (*Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*)

У контексті нашого дослідження загальнокультурна компетентність розглядається як специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної і духовної активності учня, його можливої взаємодії з навколишнім світом та собою і включає систему знань, умінь, навичок, а також моральних, етичних, духовних норм та цінностей.

Формування загальнокультурної компетентності передбачає, перш за все, високий рівень розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, виховання культури міжособистісних взаємин, толерантності, плюралізму, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, що дозволяє особистості: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури; орієнтуватися в культурному та духовному аспектах сучасного українського суспільства; застосувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови; застосувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури; інтерактивно використовувати рідну і іноземні мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей для розроблення і реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації [2, с. 86].

У професійно-технічних училищах викладаються такі предмети суспільно-гуманітарного циклу: українська мова, українська література, світова література, іноземна мова, історія України,

всесвітня історія, правознавство, економіка, людина і світ, художня культура(загальною кількістю 770 год).

Аналіз програм дисциплін суспільно-гуманітарного циклу дає можливість зазначити наступне: програми суспільно-гуманітарних предметів у професійно-технічних училищах спрямовані на подальший духовний розвиток молоді, допомогі їй в орієнтації у суспільстві та адаптації до суспільних змін, ознайомленні з культурною спадщиною людства.

Так, наприклад, метою курсу історії є розкрити особливості розвитку людського суспільства, соціально-економічних процесів. Концепція та структура курсу сприяє формуванню в учнів цілісного бачення епохи, що вивчається як у загальному масштабі, так і в окремих її явищах та процесах. Однозначно, курс історії є ідеальним підґрунтям для формування загальнокультурної компетентності, адже кожна тема несе інформацію про ту чи іншу культуру, цивілізацію, що допомагає кращому розумінню ролі діалогу культур.

Українська мова є засобом і матеріалом формування і становлення особистості людини її інтелекту, волі, почуттів та формою буття. Мова є засобом спілкування між людьми, передання власного досвіду іншим і збагачення досвідом інших. Мова є тим знаряддям, що будує кроскультурні мости і сприяє формуванню загальнокультурної компетентності.

Головною метою вивчення предмета “література” в професійно-технічному училищі є залучення учнів до найвищих досягнень світової літератури і культури, загальнолюдських і національних духовних цінностей, виховання естетичного смаку, високої читацької і загальної культури, вироблення імунітету проти низькопробних явищ масової культури. Тому література є невід’ємною частиною формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних училищ.

Вивчення економіки сьогодні є необхідною складовою базової освіти. У системі економічних відносин кожен із нас виступає повноправним учасником господарського життя у країні та світі спочатку як споживач, а згодом як виробник товарів і послуг. Поза економікою не залишається ніхто. Тому знання цієї науки допоможуть зорієнтуватися у навколишньому світі, цілеспрямовано приймати раціональні рішення, виявляти свої сильні й слабкі сторони на ринку праці, спілкуватися на рівні з представниками інших країн,

інших культур. Економіка об'єднує людей різних країн, дає почуття впевненості у спілкуванні з людьми, а отже має важливе значення у формуванні загальнокультурної компетентності.

Основна мета дисципліни «правознавство» — сформування системних правових знань, сприяння становленню їхньої активної громадської позиції, підвищення рівня правової культури. Вивчення своїх прав та обов'язків дає учням професійно-технічних училищ упевненість у собі, у ситуації, якій знаходяться. Правознавство допомагає учням зрозуміти їхнє місце у суспільстві, культурі, цим самим сприяє формуванню в учнів професійно-технічних училищ загальнокультурної компетентності.

Основне призначення іноземної мови як предметної галузі — сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкуватися в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Головна мета навчання іноземної мови полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні уміння, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві. Розвиток загальнокультурної компетентності дає можливість учням не лише вільно розмовляти, але й вільно себе почувати у полікультурному просторі. Найефективнішим формування загальнокультурної компетенції учнів відбувається в процесі вивчення тем: «Національна кухня Великобританії», «Правила поведінки за столом», «Жанри живопису. Відомі художники», «Англійська сім'я», «Американська сім'я», «Меню», «Театри Великобританії», «Зовнішня політика Європи».

Призначення суспільно-гуманітарних наук в процесі підготовки фахівця полягає в тому, щоб впливати на формування якостей його особистості, сприяти підвищенню загального культурного рівня тощо. Проте, разом з вище окресленими завданнями суспільно-гуманітарні дисципліни повинні бути інтегровані в загальну систему професійної підготовки, мати тісні міждисциплінарні зв'язки із профільними дисциплінами. На нашу думку, концепція контекстного підходу повністю відповідає даним вимогами, збуджує інтерес до

суспільно-гуманітарних дисциплін, розвиває пізнавальну та професійну мотивацію тих, хто навчається.

Література:

1. Кабінет міністрів України постанова Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (Державний стандарт, розд.1) від 23 листопада 2011 р. № 1392.

2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. - К. : «К.І.С.», 2004. - 112 с.

3. Несвірська Т. В. (2010) Структура і зміст загальнокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Нові технології навчання. Наук.-метод. зб. - Частина 2 (66). С. 120-124.

4. Педагогіка вищої школи [Текст] : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. - К. : Кондор, 2011. - 626 с.

Світельська-Дірко С.В.,
здобувач кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет ім. Івана Франка;
Новоград-Волинський колегіум)

**КАЗКА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧАСНИКІВ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Як зазначають українські науковці, збирання та видання народних казок в Україні фактично почалося з ХІХ століття. Як і в інших європейських країнах, пише Л. Дунаєвська, важку відповідальну працю по збиранню і вивченню народної творчості взяли на себе письменники, передові діячі культури. Серед них такі відомі імена як Іван Рудченко, Павло Чубинський, Іван Манжура, Борис Грінченко, Володимир Гнатюк, Іван Франко та інші. Вже на початку ХІХ століття українські казки творчо переосмислювалися в оповіданнях, переспівувалися у віршах. Значний внесок в цьому плані зробили такі відомі майстри художнього слова як Г. Квітка-Основ'яненко, Й. Бодянський.

Соціального звучання набрали казки в працях Марка Вовчка, Степана Руданського, Івана Франка, Лесі Українки. До мотивів народної творчості і, зокрема казки, постійно зверталися такі митці

слова як Наталя Забіла, Павло Тичина, Іван Нехода, Анатолій Шиян та інші [3, с. 16].

Важливу духовну наснагу у процесі формування світоглядних орієнтирів несуть «Бабині казки» Бориса Антонечко-Давидовича, де казкові сюжети переплітаються з реальністю і виконують практично роль реальних настанов поведінки людини [1]. Теплом, ніжністю до всього живого проникнуті казки оповідання та повісті Лариси Письменної. В них розкрита правда життя, часто жорстка, на перший погляд невинуватана, але з іншого боку глибоко раціоналізована важкими ригорами життя. Ірина Шкаровська тепло пише про письменницю: «Вона тонко відчуває природу [цим позначені всі без винятку її книжки], любить звірів і вміє прищепити дітям любов до всього живого. Робить вона це ненав'язливо, легко, невимушено, наче веде з хлопцями і дівчатками неквапливу та щиру розмову» [9, с. 7].

Сьогодні ролі і місцю казки в духовному житті суспільства присвячено як у вітчизняній так і зарубіжній літературі значна кількість наукових праць, але предметом нашого дослідження є висвітлення казки як засобу формування світогляду не взагалі, а в освітньому процесі, адже саме тут найбільш її вагоме місце у формуванні світоглядних орієнтацій школярів, особливо в початкових класах. При цьому попри великий масив літератури стосовно різних сторін казки, сьогодні нагальна необхідність в розробці спеціального психолого-педагогічного напрямку, який би займався проблемою навчаючої казки, адже в умовах глобалізації, її роль незмірно зростає. Цей ріст детермінований редуційними проявами релігійних та міфологічних інститутів ознакою чого є раціоналізація всіх сфер суспільного життя і, особливо, формування особистості молодших школярів. Зазначимо, що ця проблема стояла і стоїть в полі уваги педагогів, психологів, філософів, культурологів.

Формування особистості школярів молодших класів засобами казки, наголошують в своїх працях Х. Андерсен, І. Бех, О. Вознюк, І. Березовський, Л. Дунаєвська, розпочинається вже з першого класу, але особливо активно воно відбувається на переломі 4-х – 5-х класів. У працях цих вчених прослідковується ідея, що в процесі навчання дитина постійно збагачує себе враженнями оточуючого її світу, побаченим, почутим тощо. Казка, як зазначають вищевказані вчені виконує узагальнюючу роль і ці враження набувають

систематизованої форми. В працях цих вчених наводяться багато прикладів як розрізнені почуття, явища, набирають персоніфікованої форми, стають зримими, чуттєво-наочними.

Широко і глибоко подані проблеми формування української усної творчості і місце в ній казки в підручнику «Українська усна народна творчість», авторами якого є М. Лановик і З. Лановик.

Говорячи про роль і місце казки в формуванні світоглядних орієнтацій не варто обмежуватись суто «казковим матеріалом». Такими джерелами є і інші джерела, в тій чи іншій мірі споріднені з казкою. Як слушно зазначають Маряна і Зоряна Лановики, мотиви казок зустрічаються вже в проповідницькій і полемічній літературі як ілюстрації до дидактичних та моральних настанов. Зокрема у І. Галятовського, творах І. Вишенського, Радивиловського, Ф. Прокоповича та ін. зустрічається казковий матеріал спрямований на формування світогляду людини. З казковою прозою споріднена творчість Г. Сковороди: «Басни Харьковские». В «Енеїді» І. Котляревського головному її героєві Енею допомагають чудодійні предмети-помічники; гілка золотої яблуні відкриває шлях до пекла; зустріч Енея з Сівіллою відбувається у стилі народного епосу традиційної картини зустрічі героя з Бабою-Ягою у хатці на курячій ніжці тощо [5, с. 477].

Як зазначають дослідники казок, казка іноді перегукується своїм змістом із міфом. Зазначимо, що ряд вітчизняних та зарубіжних учених, опираючись на дослідження Дж. Фрезера, притримується думки, що казка тісно пов'язана з обрядом, ритуалом тобто з міфом, тому вона зберігає давні форми мислення, трактування дійсності, магічно-ритуальні погляди. На походження казки з міфу вказував й В. Гнатюк. Він наголошував: «Коли у ХІХ ст. учені звернули увагу на казки, зараз винирнуло питання, звідки вони взялися і як пояснити велику подібність поодиноких казок у різних народів. Зразу уважали їх за винахід середньовічних трубадурів та арабів. Потім висловлювали погляд, що міфологія одної епохи переміняється в поезію дальшої епохи, а поезія в казки ще дальшої. Тому казки належить уважати за наймолодшу форму міфів.» (курсив наш. – С. Світельська-Дірко). Опіраючись на дослідження братів Грімм, М. Міллера та теорію Бенфея, В. Гнатюк вважав, зазначають Маряна та Зоряна Лановики, що українські казки належить уважати за останки тих давніх арійських міфів [5, с. 426]. На спорідненість казки і міфу

вказує і Л. Білецький у праці «Основи української літературно-наукової критики».

Учений зазначає, що у казці правда «не є зовнішнього змісту; в ній правда внутрішня, ідеальна, як відблиск релігійної ідеї, що перейшла від первісного міфу. Через те в ній фантазія вільніша... Отже казка є ніщо інше, як старовинні міфи, що витворилися і перейшли на землю ще за часів індоєвропейських. Міфічне зерно зосталося цілим як головний мотив, як сенс казки. Казка має космополітичне значення. Критерієм дослідження казки є порівняльна міфологія; метод дослідження міфології казок – порівняльна» [2, с. 247].

Відомо, наголошує Андрій Білецький, що в кожного народу від найдавніших часів його існування зберігаються перекази, де справжнє, історичне переплітається з вигаданим. У них дійовими особами виступають не лише звичайні люди, але й казкові істоти, витвори багатющої народної фантазії: безсмертні боги, демони, напівбоги, могутні герої, небувалі тварини, велетні, карлики, всякі потвори. Згадаймо, наприклад, кентаврів – напівлюдей-напівконей з грецьких міфів, крилатого коня Пегаса, Сфінкса – левицю з жіночою головою, Химеру і т.д. У міфах, зазначає А. Білецький, відбуваються найнеймовірніші події-чудеса. Люди незвичайним способом перетворюються на тварин і на рослини [2, с. 6].

Вказуючи на міф як одне з джерел дисертаційного дослідження необхідно, вважає дисертант, провести все-таки демаркаційну лінію між цими жанрами народної творчості і тут ми спиралися на думку вже вказаного нами вище доктора філологічних наук Андрія Білецького.

У «Передмові» до «Міфів Еллади» зазначається, що міфи склалися в різних народів у сиву давнину, на перших ступенях розвитку людської культури, ще до винаходу письма, до того як з'явилася наука. Їх можна розглядати як наївні спроби пояснити явища дійсності, що оточували первісних людей, як спроби витлумачити причини і наслідки цих явищ. Ми відрізняємо міф від літературного оповідання, навіть зовсім фантастичного, наголошує А. Білецький, бо у міфа не було автора [курсив наш. – Світельська-Дірко С.], якоїсь однієї людини, щоб його вигадала. Міф – наслідок колективної творчості первісного племені. Міф ми відрізняємо й від дитячої казки, бо він не призначався для дітей і в його правдивість

вірили як ті, хто його переказував; так і ті хто слухав переказ. Нарешті, міф ми відрізняємо й від *власне історичного оповідання* [2, с. 5].

Глибокою і змістовною працею стосовно спорідненості казок і міфів є книга «Міфи України» зкомпоновані згідно книги Георгія Булашова «Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях». У ній слушно стверджується, що однією з найхарактерніших особливостей світогляду взагалі будь-якого народу є антропоморфізація не лише стихій, сил природи, а й тих явищ, які через незнання законів, причин їхніх та наслідків були для нього незрозумілі [6, с. 166]. Тож не випадково на першій сходинці розвитку народного життя явилися божества добрі і лихі, світлі і темні – залежно від характеру їхнього впливу на людину. Поряд з антропоморфізацією сил і явищ природи відбувалася антропоморфізація деяких сил соціального характеру, які викликали в народі певні подиви детерміновані своєю загадковістю і як іноді здавалося причинно-наслідковими проявами. До таких належить поняття Доля, яке в українських [і не тільки] казках займає одне з чільних місць. Зазначимо, що література про Долю доволі багата. Ще в 60 -х роках ХІХ ст. професор О. О. Потебня надрукував досить ґрунтовну статтю «Про Долю та споріднених про неї істот», заснованих на народних казках, легендах, піснях, прислів'ях і т.д. О. Потебня розглядав різні назви Долі : «щастя», «лихо», «біда» тощо [6, с. 166-167]. Глибокими, змістовними дослідженнями про Долю характеризуються дослідження академіка А. Н. Веселовського в його праці «Розвідки у галузі руського духовного вірша». На Україні в народних оповіданнях, казках тощо Доля іноді прибирає назву Талан, і при цьому кажуть, що неодмінно в кожній людині є свій Талан. В однієї людини його є забагато і вона безмірно щаслива, в іншій замало і така людина хоче покращити свій стан та їй це важко вдається. Випукло розкрита суть казки порівняно з билинами, загадками тощо в книзі «Хрестоматія по фольклору» складена Ф. М. Селивановим [8]. Казка, стверджується в «Хрестоматії по фольклору», як і билина, поговорка, загадка та інші види усної народної творчості називають фольклором, тобто народна мудрість, народне знання. Так як роман, повість, поема, ліричний вірш – жанри літератури так і казка, билина, поговорка, загадка – жанри фольклору. Твори літератури поширюються з допомогою книги, тоді як фольклор

– усно. Але, як зазначається в «Хрестоматії з фольклору», фольклор появився задовго до літератури і випрацював свою систему художніх засобів, яка сприяла збереженню і передачі твору [8, с. 5].

Спираючись на сучасну наукову літературу нам вдалося визначити творчий зв'язок з поколіннями в змісті казкового жанру. Як слушно зазначається в праці «Міфи України» два крайні віхи людського життя – дитинство і старість – зустрічаються в казці: покоління, яке відходило, переповідало переказ поколінню, яке народилося. Дідусь або бабуся розповідають казку і повчають – діти слухають і навчаються. Перші пригадують в казці минуле – другі гадають по ній про майбутнє; а зміст самої казки захоплює: чудесні подвиги богатирів, різні битви і жахи й на завершення, як бажаний вінець тривогам, одруження з красунею-царівною з цілим царством у посаг; ідея казки – та прекрасна середина людського віку, та бадьора змужнілість, яка для дітей ще недоступна, як віддалене прийдешнє, а для старих-оповідачів є вже безповоротним минулим, - той ідеал, який за всіх віків переносив людину з дійсності до чогось кращого і досконалішого і який у казці так наївно обіцяє різні нездійсненні дивовижи [6, с. 18].

Аргументовано інтерпретується зміст і роль казки в формуванні свідомості світоглядних орієнтацій людей в тому числі і школярів Л. Дунаєвською в книзі «Українські народні казки» [3; 4]. Велике виховне навантаження несе на собі збір казок І. Франка під назвою «Коли ще звірі говорили». Великий українець І. Франко, іменем якого названі численні навчальні заклади [в тому числі і Житомирський державний університет] здійснив як виразилась Л. Дунаєвська, «блискучу інтерпретацію всесвітньовідомої теми так званого плутовського роману про лиса, до якої ще в XII столітті звернулися французькі, а пізніше західноєвропейські письменники багатьох національностей» [3, с. 12]. За останні десятиліття значний казковий матеріал з яскравовираженою світоглядною проблематикою накопили О. Вознюк, М. Возняк, Г. Сухобрус, В. Юзвенко, І. Березовський (якому, як зазначає Л. Дунаєвська належить перше наукове видання казок про тварин), В. Бойко, О. Бріцина та ін. Надією як на невмирущий пласт фольклору світяться праці В. Бандурака, Л. Демяна, І. Чендея, М. Івасюка тощо. Як зазначають чисельні дослідники казкового епосу, казки за своїм жанром діляться на три групи: *культово-анімістичні (міфологічні) казки*, де найбільшу

групу складають казки про тварин; *соціально-побутові казки*; *чарівні (героїчні) казки* [5, с. 407-474; 10, с. 3-10].

При цьому найбільшу групу казкового народного епосу складають чарівні (героїчні) казки. Інколи їх ще називають фантастичними [5, с. 426]. Вони носять виразний історичний характер. Герої цих казок мали реальних прототипів, таких людей було багато як в княжих дружинах так і серед поодинокіх лицарів. Проте не тільки героїчні казки, наголошують вчені, формують позитивні світоглядні орієнтири, але чарівні казки включають в себе такі, що майже позбавлені або й зовсім позбавлені героїки. Наприклад, це твори типу «Дванадцять місяців», «Лускунчик», «Про дідову та бабину дочку» тощо. В цих казках основною героїнею чи героєм постає знедолена людина, яка зазнає кривд в родинному колі і отримує підтримку з боку випадкових добрих людей чи казкових персонажів.

Спираючись на мотивацію цього жанру казок, слід наголосити на позитивний характер світоглядних орієнтирів. Так, наприклад, коли якась дія спрямована на досягнення добра, то засоби, які б вони не були не засуджуються. Помічник головного героя (тварина, птах, Баба-яга) сприймаються позитивно, навіть якщо завдає шкоди іншим персонажами казки (суб'єктам зла). Зазначимо, що такий підхід був характерний дохристиянській ментальності людей. Отже, формування світоглядних орієнтацій в окремих казках набирало дещо іншого змісту ніж в казках християнської доби. І якщо в казках епохи християнства домінує засада прощення ворогам, то в дохристиянських казках головний герой («свій») виходить переможцем зі світу «чужих» або «мертвих» [5, с. 428-430].

І зміст перемоги не може бути паліативним. Він однозначний.

Уже понад 150 років світ захоплюється казками Ханса Крістіана Андерсена. Написані вони, в основному в культово-анамістичному [міфологічному] і соціально-побутовому жанрі. К.Паустовський писав про автора, коли він ще був на зорі свого дитинства: «У всій небагатій різноманітності людей, незначних подій, фарб і звуків, які оточували тихого хлопчика, він (Андерсен. – *Світельська-Дірко*) находив поводи для того, щоб видумувати незвичайні історії».

Поки що він був дуже малим, щоб рішитися розповідати ці історії дорослим. Рішучість прийшла пізніше. Тоді вияснилося, що ці історії

називаються казками, дають людям причину для розмірковувань і роблять їх дуже щасливими» [7, с. 6].

Відтак, нині казка є одним із головних чинників формування світоглядних орієнтирів школярів молодших класів. Проста й доступна за змістом, лапідарна за формою, вона готує школяра до розуміння і утвердження в його свідомості добра, виробляє світоглядний імунітет проти всіляких форм лицемірства, несправедливості, знущань над бідними і знедоленими. Казка – це заклик до віри в торжество справедливості, гуманізму. І цю ідею пронесли через віки видатні творці і збирачі казок.

Література:

1. Антоненко-Давидович Ч. Б. Бабині казки. – Львів: Каменяр, 1991. – 152 с.
2. Білецький Л. Основи української літературно-наукової критики. – К.: Либідь, 1998. – 247 с.
3. Дунаєвська Л. Українські народні казки. – К.: Веселка, 1992. – 366 с.
4. Дунаєвська Л. Скарб нашого дитинства // Золота книга казок. – К.: Веселка, 1990. – 430 с.
5. Лановик М., Лановик З. Українська усна народна творчість. Підручник. – 4-е вид. – К.: Знання-Прес, 2006. – 591 с.
6. Міфи України. – К.: Вид-во «Довіра», 2003. – 383 с.
7. Паустовский К. Великий сказочник // Ханс Кристиан Андерсен. Сказки, рассказанные для детей. – Одеса: Маяк, 1993. – 400 с.
8. Селиванов М. Хрестоматия по фольклору. Книга для школьников. – М.: Просвещение, 1972. – 304 с.
9. Шкаровська І. Твій добрий друг // Письменна Лариса. Тисяча вікон і один журавель. – К.: Веселка, 1984, – 509 с.
10. Юзвенко В.А. Чарівний світ народної оповідальної творчості // Українські народні казки, легенди, анекдоти. – К.: Вид-во ЦК ЛКСМУ Молодь, 1989.

*Левків С. П.,
аспірант*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЕКОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

На сучасному етапі розвитку людства проблема взаємодії суспільства і природи набуває важливого значення. У XX столітті людство почало усвідомлювати: посилення впливу на довкілля може стати неконтрольованим і нестиме загрозу існуванню всієї цивілізації.

Розв'язання екологічних проблем можливе лише за умов об'єднання зусиль органів державної влади, громадських організацій та навчальних закладів. Актуальною є допомога дітей та підлітків, які в складі дитячих екологічних організацій та за підтримки шкіл приєднуються до екологічного руху [1].

Система екологічної освіти та виховання впроваджується в Україні через дві ланки — формальну (дошкільна, шкільна, позашкільна, професійно технічна, вища та післядипломна освіта) і неформальну (освіта у діяльності громадських організацій, вплив засобів масової інформації, діяльність релігійних громад) [2].

Важлива роль у подоланні екологічної кризи, на думку науковців, належить освіті й педагогіці, зокрема середній освіті, що покликана формувати екологічну культуру, фундаментальні екологічні знання, екологічне мислення і свідомість, що ґрунтуються на бережливому ставленні до природи, як унікального природного ресурсу.

Кожен громадянин має володіти певною базою екологічних знань, що дозволить розуміти й оптимально розв'язувати екологічні проблеми регіонів проживання на основі наукових знань процесів розвитку біосфери, загальнолюдських досвіду й цінностей.

Екологічна освіта у школі, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, має спрямовуватися на формування екологічної культури, як складової системи національного і громадянського виховання всіх верств населення України, екологізацію навчальних дисциплін і програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту.

У школах і позашкільних закладах діють творчі об'єднання школярів еколого-природоохоронного спрямування. Форми діяльності їх різноманітні. Це гуртки екологів та юних друзів природи, загони та гуртки “голубих” та “зелених патрулів”, а також шкільні університети “Природа”, лекторії, клуби, кіноклуби. З'явилися нові творчі об'єднання школярів за інтересами – “екологічні розвідники”, “друзі лісу”, “дивосвіт природи”, “творча лабораторія природи”, “екологічне товариство”, “пошуково-експедиційний загін”, “екологічна студія” тощо.

Працюючи у творчих об'єднаннях, діти визначають теоретичні основи і закономірності явищ природи, займаються дослідницькою роботою, завдяки якій розширюють свій екологічний світогляд, оволодівають методами дослідження природи, нагромаджують досвід у справі її охорони. Юннати виступають пропагандистами природоохоронних знань серед своїх товаришів, місцевого населення, беруть участь в природоохоронних акціях та операціях – озеленюють території, доглядають парки, лісопарки, закріплюють еродовані ґрунти, привчаються береги водойми, ведуть спостереження за станом популяції рідкісних видів, інвентаризують місцеву флору і фауну [3].

Проте, система екологічної освіти в Україні продовжує бути фрагментарною, малоефективною. Це спричинене:

- багаторічним пануванням споживацького ставлення до природи;
- незнанням і руйнуванням народних традицій раціонального природокористування;
- недооцінкою екологічних знань у національній системі загальної освіти;
- відсутністю необхідної законодавчої бази;
- недостатньою відповідальністю виконавчих структур у галузі освіти і науки;
- відсутністю контролю за виконанням ухвалених рішень;
- слабким матеріально-технічним і методичним забезпеченням навчально-виховного процесу;
- вкрай недосконалою системою навчання і перепідготовки кадрів;
- відсутністю державної підтримки діяльності громадських формувань, молодіжних і дитячих організацій, інших структур, які опікуються екологічною просвітою.

Отже, екологічна освіта, незважаючи на її актуальність і важливість у вирішенні проблем екологічної безпеки, ще не стала пріоритетом у державній політиці і переживає кризовий період.

Неформальна екологічна освіта має свої специфічні особливості. Громадський рух, зокрема – молодіжний і дитячий, є вдалою системою для формування самоорганізованої особистості, людини з високими показниками громадської активності та громадянської відповідальності у суспільстві XXI ст. [4: 135, 136].

Громадські організації є ініціаторами проведення акцій: “Первоцвіт”, “Посади своє дерево”, “Нове життя джерел”, операції “Нерест”, “Чисте повітря”, “Новорічна ялинка”, конкурси “Конкурс учнівських екологічних агітбригад”, “Свій голос я віддаю на захист природи”, “На краще шкільне подвір’я” тощо.

В Україні склалася досить розвинута інфраструктура громадських організацій, які при створенні їм сприятливих умов можуть сформувати національну систему громадського екологічного управління. Це такі найвпливовіші організації:

- Всеукраїнська екологічна ліга;
- Українське товариство сталого розвитку;
- Українська екологічна асоціація "Зелений світ";
- Українське відділення міжнародної спілки "Екологія людини";
- Міжнародний фонд Дніпра;
- Міжнародна організація "Громадська ініціатива";
- Українське товариство охорони природи;
- Всеукраїнський комітет підтримки програм ООН щодо навколишнього середовища;
- Неурядова екологічна організація "МАМА-86";
- Коаліція українських екологічних неурядових організацій "АЛЬТЕ Р-ЕКО";
- Еколого-просвітницький клуб "Гармонія";
- Екологічне дитяче об'єднання "Зелений гомін".

Виховання у громадських організаціях має здійснюватися таким чином, щоб надати можливість кожній дитині, молодій людині взяти участь у цікавих, обов’язково практичних, природоохоронних заходах. За допомогою спеціальних програм у кожній акції відбувається взаємонавчання, щоб діти мали змогу не тільки підвищити рівень обізнаності в сфері екології, не тільки сформувати власний

екологічний світогляд, а й спробувати себе в ролі лідера в колективі. Громадські організації використовують системний підхід – поєднують екологічне виховання із практичною роботою, новими освітніми розвиваючими заходами, науково-практичною роботою дітей, впровадженням системи самоврядування та розвитку лідерських якостей. Представники природоохоронних неурядових організацій в Україні працюють над розробленням і впровадженням позашкільних еколого-освітніх та виховних програм, популяризують екологічні знання, розробляють спеціальні екологічні тренінги, заняття, вправи, екоігри. Але цінний досвід позашкільної природоохоронної освітньо-виховної роботи, набутий екологічними неурядовими організаціями, нашими державними органами використовується недостатньо або ігнорується.

Цікавим є досвід дитячих громадських організацій – екологічних, туристичних, краєзнавчих. Всеукраїнська дитяча спілка «Екологічна варта» постійно працює над створенням і впровадженням нових програм у галузі екологічної освіти, таких як «Екологічна варта власного майбутнього», «Вартівські вміння», «Прибери планету», «Школа лідера-еколога». Організація та проведення екологічних конкурсів і вікторин, семінарів-тренінгів, екологічних екскурсій, створення екологічних клубів, центрів, творчих майстерень – невід’ємна частина діяльності «Екологічної варти». Дитяча екологічна асоціація «Зелена країна», що у Донецькій області, має свій друкований орган – газету «Бджілка». Юні екологи обстежують річки, висаджують дерева, беруть участь в екологічних експедиціях. Регіональне молодіжне екологічне об’єднання «Екосфера» (м. Ужгород) працює за власною методикою «Програма екологічної освіти та виховання учнівської молоді «Школа у природі». Дитяче об’єднання «Паросток» працює з дітьми та молоддю з питань екології та біології, приділяючи велику увагу практичному та науково-дослідному аспектам. В Україні функціонують неурядові організації, які працюють в сфері інформування і беруть участь у заходах, спрямованих на підвищення обізнаності громадськості щодо екологічних питань. Всеукраїнська екологічна ліга створює власні освітні та видавничі програми. Серії книжок «Екологічна освіта і виховання», «Природоохоронні акції» стають у пригоді і вчителю, і молодому лідеру-екологу, книжки містять пропозиції до проведення уроків, позакласних заходів екологічної тематики, рекомендації щодо

проведення природоохоронних акцій. Організація випускає науково-популярні журнали «Екологічний вісник», «Реферативний журнал «Екологія», видала «Екологічну енциклопедію». Всеукраїнська громадська організація «Жива планета» виконала кілька корисних просвітницьких проектів з метою підвищення екологічної культури як школярів (поводження з домашніми тваринами), так і виробників (екологічне маркірування продукції). Функціонує Центр екологічної освіти та інформації, що має власні тематичні та періодичні видання. Інформаційно-видавничий центр «Зелене досє» теж продукує певну еколого-просвітницьку літературу, але обсяг її недостатній. Благодійний фонд екологічної інформації WETI та інші видають постійні інформаційні бюлетені. Значну практичну роботу останнім часом проводила Всеукраїнська громадська організація «Мама-86», яка виконала і впровадила в різних регіонах України (Київ, Харків, Ніжин, Татарбунари, Феодосія, Одеса та ін.) ефективні еколого-технічні рішення з проблем питної води (у рамках кампанії «Питна вода України»). Екологічні неурядові організації видають періодичні видання: «Рідна природа» (Українське товариство охорони природи разом з Мінприроди), «Зелений світ» (УЕА «Зелений світ»), тематичні екологічні видання (Національний екологічний центр України), «Жива Україна» (УкрЮНЕПКОМ), «Паросток» (Всеукраїнський благодійний фонд «Паросток») [4, с. 136].

Найперспективнішими є дві моделі взаємодії громадських дитячих та молодіжних організацій і загальноосвітньої школи:

1. Рівноправне партнерство на основі домовленостей, угод. Взаємодія рівних виховних суб'єктів може реалізовуватись у різноманітних формах, насамперед на основі виконання спільних програм (освітніх, соціальних, культурологічних, природоохоронних тощо). При цьому школа добровільно вибирає партнера в особі громадської організації на засадах демократизації і гуманізації освітнього процесу. Позитивний вплив такої взаємодії на соціально-виховну систему школи визначається динамізмом, демократизмом, автономністю дитячих та молодіжних громадських організацій, їх чітко вираженою специфікою, а також можливістю школи мати кількох партнерів, не "прив'язуючись" до однієї організації, керуючись принципом доцільності. Можливе і створення на базі школи осередків всеукраїнських або регіональних (міських, районних, обласних) організацій, членами яких є учні цієї школи. Наприклад, у шкільних

зкладах поширені осередки ФДО України, ВДС "Екологічна варта", Всеукраїнського учнівського творчого об'єднання "КРОКС".

2. Взаємодія освітнього закладу і дитячої чи молодіжної громадської структури як суб'єктів соціально-виховної системи школи на засадах демократизму, громадськості, самоуправління. У сучасній школі поширена практика створення і функціонування різноманітних учнівських громадських структур: органи учнівського самоуправління, профільні самодіяльні об'єднання, тимчасові об'єднання для підготовки і проведення суспільно корисних заходів та ін. Найперспективнішим виглядає функціонування в загальноосвітніх закладах самобутніх учнівських громадських організацій (зі статутом, програмами діяльності, фіксованим членством тощо) як органічної складової соціально-виховної роботи школи. Роль і місце такої організації в школі, її авторитет серед учнів, педагогів, батьків - важливі показники ефективності і результативності виховної системи загальноосвітнього закладу. Створення учнівської організації у школі є основою міжвікового конструктивного спілкування, соціальної адаптації, творчого розвитку учнів. Як правило, ініціюють створення учнівських організацій у школах дорослі - вчителі, соціальні педагоги, керівники, рідше - самі учні, їхні батьки. Педагоги-ініціатори добровільно стають кураторами, керівниками, лідерами дитячих об'єднань, їх активними учасниками. Саме ця група педагогів і дитячий актив, об'єднані в добровільні співтовариства, часто є генераторами нових ідей, реалізація яких може стати початковим етапом оформлення виховної системи або імпульсом до її розвитку [1].

Педагогічними колективами навчальних закладів багато уваги приділяється розвитку дитячого громадського екологічного руху, становленню дитячих громадських екологічних організацій.

Дитяче самоврядування – складний і відповідальний процес, який має багатопланові виховні можливості. За зразком Всеукраїнського дитячого екологічного парламенту (м. Київ, НЕНЦ) в регіонах створюються обласні, районні, міжшкільні та шкільні екологічні парламенти. Вони показали свою дієздатність у Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Житомирській, Запорізькій, Закарпатській, Івано-Франківській, Кіровоградській, Київській, Рівненській, Одеській, Луганській, Львівській, Полтавській, Сумській, Тернопільській, Херсонській, Хмельницькій, Черкаській, Чернігівській областях та АРК.

Загалом творчими учнівськими об'єднаннями екологічного спрямування охоплено близько 110,5 тис. дітей та учнівської молоді [5].

Отже, співпраця шкіл і громадських організацій є на сьогодні вкрай актуальною. Підґрунтям взаємодії школи і громадських організацій є наявність спільного і специфічного у їх діяльності. Спільність виявляється у меті (розвиток особистості); суб'єкті виховання (молодь, школярі). Школа і громадська організація мають також свої особливості й специфіку, реалізація якої, за визначенням Л. В. Алієвої, “підсилює виховний потенціал кожної структури, інтегрує їх вплив на виховний простір соціуму”[6].

Тісна взаємодія громадських екологічних організацій із загальноосвітніми навчальними закладами необхідна не лише для розвитку дитячого та молодіжного руху в Україні. Цей процес взаємовигідний, адже створення на базі шкіл учнівських екологічних організацій та об'єднань є потребою сьогодення, запорукою ефективного функціонування учнівського самоврядування, формування в учнів громадянських, організаторських та лідерських якостей.

Література:

1. Лісовець О. В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: навчальний посібник [Електронний ресурс] / Українські підручники онлайн – Режим доступу
2. http://pidruchniki.ws/14990312/sotsiologiya/teoriya_i_metodika_roboti_z_dityachimi_ta_molodizhnimi_organizatsiyami_ukrayini_-_lisovets_ov
3. Доповідь щодо громадської оцінки процесу реалізації екологічної політики у 2012 році. – К. : 2013. [Електронний ресурс] / Міністерство екології та природних ресурсів України – Режим доступу
<http://www.menr.gov.ua/docs/public-orhus/Gromadska%20otcinka%20MENR%202012.pdf>
4. Екологічна освіта, інформування громадськості, громадські рухи [Електронний ресурс] – Режим доступу <http://www.nature.org.ua/rovno/11.htm>
5. Національна екологічна політика України: оцінка і стратегія розвитку – К. : ТОВ “Компанія, 2007. – 184 с. [Електронний ресурс] / Організація Об'єднаних Націй в Україні – Режим доступу http://www.un.org.ua/files/national_ecology.pdf
6. Лист Міністерства освіти і науки України від 16.04.2013 р. № 1/9-285 «Про стан та перспективи розвитку екологічного та дослідницько-експериментального напрямів позашкільної освіти»
7. Якименко О.Г. Громадський екологічний рух та його роль в соціалізації особистості [Електронний ресурс] – Режим доступу

Жуковський Є. І.,
викладач фізичного виховання
(Житомирський державний університет ім. Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ МОТИВАЦІЇ ДО САМОСТІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах гуманізації й демократизації суспільства одним із важливих завдань професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є формування у них стійкої мотивації до самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності. Адже стійка мотивація – це шлях до успішного вирішення у майбутній професійній діяльності виробничих завдань, це вміння приводити наявні умови у відповідність до вимог, які впливають із мети, змісту навального процесу та власного бачення проблем навчання [3, с. 184].

Зміст фізкультурно-оздоровчої діяльності конкретизується через мотивацію, яка включає в себе мотиви, інтереси та ціннісні орієнтації. Мотивація визначає не тільки здійснювану діяльність, але й передбачає подальший розвиток її у бажаному напрямку [1, с. 173-175]. Через це навчальний процес, побудований за вимогами, що впливають із мети навчального процесу дає можливість розвивати особистісні властивості майбутніх фахівців фізичної культури, спрямовує на індивідуальні досягнення у педагогічній праці.

Мотиваційна сторона навчання і виховання цікавила багатьох дослідників. Роботи науковців (Т. Круцевич, І. Алексейчук, І. Добровольська, О. Начата, О. Захаріна та інш.) показують, що мотивація у значній мірі впливає не тільки на напрям діяльності, а й на її результати. Тому для кращого розуміння спонукаючих причин діяльності конкретної особистості у галузі фізичного виховання звернемося до аналізу потреб, мотивів, які можуть використовуватись у сфері фізичного виховання.

Мета дослідження: вивчити та зробити аналіз основних мотивів занять студентів фізичними вправами та виділити шляхи покращення рівня мотивації їх до вироблення внутрішньої потреби займатися самостійно оздоровчими фізичними вправами.

Виходячи з цих вимог, нами розроблено анкету для студентів з метою виявлення мотивів їхніх занять фізичними вправами. В експерименті взяли участь 182 студенти КГ та 182 ЕГ випускних курсів Житомирського державного університету імені Івана Франка, Львівського державного університету фізичної культури, Луцького інституту розвитку людини, Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

У результаті анкетування з'ясовано диференціацію мотивів за статевою ознакою. Так, більшість дівчат хочуть розвинути гнучкість, а хлопці – силу, швидкість, витривалість, завоювати авторитет серед ровесників (КГ – 31,4%, ЕГ – 31,6%), стати професіоналами (КГ – 21,7%, ЕГ – 19,6%).

Під час аналізу результатів ми звернули увагу, що студенти, здебільшого, хочуть бути красивими, сильними й успішними, і лише деякі з них акцентують увагу на здоров'ї (КГ – 9,1%, ЕГ – 7,6%), тобто молоді люди живуть «сьогоднішнім днем» і не думають про майбутнє. Через це постало завдання підвищити рівень та характер мотивації студентів, спрямованої на необхідність кожного турбуватися про своє здоров'я.

Навчання студентів контрольної групи проходило за навчальним планом та програмою підготовки за напрямом бакалавр. Студенти експериментальної групи навчалися на основі впровадження розробленої нами структурно-логічної моделі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів з урахуванням проведеного тестування з оцінки мотивацій студентів.

Одним із сучасних і перспективних підходів до реалізації моделі підготовки майбутніх спеціалістів організовувати самостійні заняття учнів оздоровчими фізичними вправами є технологічний підхід, адже нова технологія (система організаційно-методичних, навчально-виховних, матеріально-технічних та інших впливів на навчальний процес) створює умови для розкриття творчого потенціалу того, хто вчиться, шляхом удосконалення мотивів до навчання [7, с. 53]. Однак кожен студент буде самостійно займатися фізкультурно-оздоровчою діяльністю тоді, коли у нього сформована позитивна позиція до фізичної культури, тобто він має внутрішню потребу займатися фізкультурно-оздоровчою діяльністю, яка спонукає його на задоволення своїх помислів. Тому ми й прагнули у практичній

діяльності сформувати у студентів стійкий інтерес до фізичної культури.

На початковій стадії формування позитивного ставлення до самотійної фізкультурно-оздоровчої діяльності, на наш погляд, можна користуватися фронтальним та груповим методами, а далі повинен бути тільки індивідуальний підхід на рівні переконань та самотійного прагнення до занять фізичними вправами.

Щоб подолати протиріччя між «популярними мотивами» і «бути здоровим», «почуватися краще», «довше прожити», студентів орієнтували на подальшу життєдіяльність людини, як-от: послідовно і систематично шукали аргументи, факти, докази для переконання молодих людей у важливості кожного заняття і в цілому фізичної культури. Адже тільки фізично здорова людина може бути конкурентоспроможним працівником, бути прикладом особистої фізичної культури для своїх вихованців.

Нами встановлено, що внутрішні мотиви займають провідне місце у структурі позитивного ставлення особистості до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Формування мотивів відбувається під впливом внутрішніх факторів (бажання, захоплення, інтереси і переконання особистості) і зовнішніх (умови, в яких проживає людина). Вивчення мотивів занять молодих людей фізкультурною діяльністю, фактів і методів, які сприяють їх формуванню, здійснює позитивний вплив на залучення людей до систематичних занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю.

Формуючи позитивну позицію, ми враховували популярні мотиви студентів, яких є багато. Сукупність стійких мотивів поведінки і дій людини, які мають певну ієрархію та виражають спрямованість особистості, становлять мотивацію [5, с. 12-14]. Під мотивацією як властивістю особистості розуміємо систему цілей, потреб та мотивів, що зумовлюють поведінку людини і її трудову діяльність [4, с. 251]. Вона сприяє появі життєво важливої особистої позиції до якихось фактів, подій, діяльності. Позиція студента у нашому випадку може бути позитивна, байдужа чи негативна. Практика свідчить, що компромісне вирішення питання може бути здійснене тоді, коли викладач зуміє на основі власних здоров'язберігаючих мотивів сформувати мотиви дій студента. Наприклад, студент розуміє цінність занять фізичними вправами, виконує їх під керівництвом викладача на заняттях, а сам їх не

виконує (немає часу, є важливіші справи, не цікаво, «не збираюся бути спортсменом»). У такому випадку ми використали поради С. М. Сінгаєвського, а саме: з'ясували причину небажання займатися самотійно, аналізували мотиваційну сферу, щоб виявити стійкі позитивні мотиви до будь-якої діяльності, навіть якщо вона не стосується фізичної культури (більшість молодих людей захоплюється музикою). Питання вирішуються позитивно, якщо мотивацію до самотійних занять фізичними вправами внести у діючу стійку мотивацію до музики. Але під час розв'язання цього питання повинен бути врахований особистий інтерес студента до виконання фізичних вправ на рівні бажань (гарна постава, сила, пластика, гнучкість) та на рівні засобів задоволення (атлетична та ритмічна гімнастика, аеробіка тощо). Людину переробити не можна, якщо вона цього не захоче, тому ми прикладали можливі зусилля, щоб студенти захотіли займатися фізкультурно-оздоровчою діяльністю, тобто формували у них «здоров'язберігаючий» мотив [8, с. 245].

Мотивація стає ефективнішою у поєднанні зі стимулюванням – спеціальною діяльністю викладача, спрямованою на підвищення активності студентів. Стимулом може виступати як оцінка, так і залік, подяка, особисте ставлення, відзнака словом.

Ще одним із критеріїв, на який ми звернули увагу під час формування мотиваційного компонента, є інтерес до фізичної культури в цілому. Він виступає як спонукальний механізм пізнання, без спрямованості якого не може розвиватись і формуватись особистість майбутнього фахівця фізичної культури. Якщо інтерес сформувався і став життєвою потребою, він може активізувати пізнавальні процеси людини у певному виді діяльності [6, с. 70-71].

Ми поділяємо позицію науковців, які визначають інтерес як один із головних мотивів навчальної діяльності. Адже примушування викликає опір, а процес фізичного виховання стає стомлюючим, безрадіним, коли цей інтерес відсутній. Стійкий інтерес до занять фізичною культурою сформувати не просто. Необхідна планомірна праця викладача протягом усього навчання у ВНЗ [7, с. 296].

Щоб сформувати стійкий інтерес до фізичної культури, треба врахувати наявність трьох компонентів:

1. Знання у певній галузі фізичної діяльності;
2. Практична робота у цій діяльності;

3. Емоційне задоволення, яке відчуває людина під час одержання знань і перевірки їх на практиці.

У процесі проведення експериментальної роботи ми з'ясували, що інтерес до фізичної культури може виникнути навіть від одного компонента – емоційного задоволення, а далі треба розвивати й інші, щоб виробити стійкий інтерес. Дослідження показало, що отриманню ефективного результату при формуванні інтересу в студентів до фізичної культури сприяє використання таких прийомів:

1. новизна, різноманітність методів та способів організації занять;
2. наявність конкретних і доступних завдань навчання;
3. забезпечення чіткого розуміння суті й значення навчального матеріалу по частинах і в цілому;
4. використання нетрадиційних методів;
5. постійне спонукання до самостійних занять фізичними вправами;
6. контроль за досягненнями;
7. використання засобів заохочення [2, с. 19].

Таким чином, формування позитивної позиції до самостійних занять фізичними вправами дуже складне і пов'язане з такими процесами, як пізнавальний інтерес, ставлення, прагнення.

Зазначимо: на початку експерименту за результатами опитування було встановлено, що у більшості студентів-випускників експериментальної і контрольної груп до систематичних занять фізкультурною діяльністю були майже однакові мотиви: хочуть розвинути фізичні якості (дівчата: гнучкість, граціозність; хлопці: рухові якості, швидкість, силу, витривалість), стати професіоналом. Після впровадженої нами моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів частина студентів експериментальної групи змінила свої мотиви. Провідними стали такі мотиви: хочу бути здоровим, щоб довше прожити (0,51) розвинути фізичні якості (0,17); стати професіоналом (0,9). А у контрольній групі мотиви до самостійних занять оздоровчими вправами майже не змінилися: спостерігаються незначні розходження у початкових і кінцевих результатах опитування.

Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної

РОЗДІЛ III. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ВИХОВАННЯ У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів ми перевірили за допомогою тестових та творчих завдань, які включали різний рівень складності: низький, середній, високий.

Відомо, що коли у людини є інтерес до занять фізичними вправами, тоді вона й буде активно займатися цією роботою, бо ж інтерес – це свого роду спонукальний механізм, без якого не може формуватись особистість майбутнього вчителя фізичної культури. Тому ми й використали це питання для перевірки знань низького рівня, а саме: виконати тестове завдання з чотирма варіантами відповіді, з яких правильною є одна (під завданням розташований бланк, у якому необхідно позначити правильну відповідь знаком X), а також завдання тестового характеру без варіантів відповідей.

Завдання середнього рівня (правильно розставити етапи формування мотивів систематично займатися фізичною культурою та пояснити різницю між мотивом та мотивацією) спрямовані на перевірку рівня знань та вмінь студентів правильно визначити мотиви у школярів, щоб виробити у них внутрішню потребу займатися самостійно фізкультурно-оздоровчою діяльністю.

Завдання високого рівня складності відображало творчий характер і давало можливість майбутньому вчителю фізичної культури продемонструвати свої знання і вміння виходу зі складної ситуації на уроці, зокрема під час організації або перевірки самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів. Результати перевірки рівнів сформованості мотиваційного компонента подано у табл. 1.

Таблиця 1.

Рівні сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів

| Рівень сформованості | Контрольна група (182) | | Експериментальна група (182) | |
|----------------------|------------------------|---------------------|------------------------------|---------------------|
| | Початок експерименту | Кінець експерименту | Початок експерименту | Кінець експерименту |
| Високий | 0,13 | 0,14 | 0,12 | 0,31 |
| Середній | 0,56 | 0,58 | 0,58 | 0,64 |
| Низький | 0,31 | 0,28 | 0,3 | 0,05 |

Дані дослідження сформованості показника мотивації свідчать, що в експериментальній групі вона змінилася: на початку педагогічного експерименту високий рівень становив 0,12, середній – 0,58, низький – 0,3 і на кінець експерименту високий рівень становив 0,31, середній – 0,64, низький – 0,05, тоді як у контрольній групі на початку експерименту високий рівень становив 0,13, середній – 0,56, низький – 0,31, а на кінець експерименту – відповідно 0,14, 0,58, 0,28. Варто зазначити, що після експерименту студенти ЕГ (частка показника готовності їх становила 0,95), виконуючи тестові завдання, підтвердили свою готовність у майбутній професійній діяльності виробляти у школярів звичку до самостійних занять оздоровчими фізичними вправами, бо знають основні прийоми формування інтересу до цього виду діяльності (КГ – 0,72). Більшість респондентів (частка показника готовності – 0,64) зуміли правильно розставити етапи формування мотивів систематично займатися фізкультурно-оздоровчою діяльністю, розуміють різницю між мотивом і мотивацією (КГ – 0,58). Частина випускників (частка показника готовності – 0,31) засвідчила наявність у них творчого потенціалу, оскільки готові позитивно вирішити проблемну ситуацію під час професійної діяльності (КГ – 0,14).

Тож, аналізуючи дані роботи експериментальної та контрольної груп, бачимо, що експериментальна група має значно вищі показники рівнів сформованості мотиваційного компонента. Так, показник високого рівня зріс на 0,19 (0,31 – 0,12), а показники середнього та низького рівнів зменшилися відповідно на 0,14 (0,64 – 0,78), 0,25 (0,05 – 0,3), тоді як у контрольній групі показник високого рівня збільшився на 0,01 (0,14 – 0,13), а середнього рівня – на 0,02 (0,58 – 0,56), показник низького рівня зменшився на 0,03 (0,28 – 0,31).

Отже, висновки, які одержали у процесі дослідження рівнів мотиваційного компонента, підтвердили наше припущення про те, що важливим фактором у системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності школярів є мотивація, зокрема формування професійного інтересу в студентів займатися самостійно оздоровчими фізичними вправами.

Подальші дослідження передбачають вивчення інших проблем формування позитивного ставлення студентів до самостійних занять оздоровчими фізичними вправами.

Література:

1. Алексейчук І., Добровольська Н., Начата О. Мотиви занять фізичною культурою і спортом у вищій школі // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: Зб. наукових праць. – Луцьк, 2002. – Т. 1. – С. 173-175.
2. Білогур В., Корж Н., Сметанін С., Мазін В. Передумови формування ціннісного ставлення у студентів технічних спеціальностей ЗНТУ до самостійних занять фізичною культурою та спортом / В. Білогур, Н. Корж, С. Сметанін, В. Мазін // Молода спортивна наука України: зб. наук. пр. – Львів : ЛДУФК, 2011. – Т. 2. – 302 с.
3. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
4. Грибан Г. П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія / Г. П. Грибан. – Житомир: Вид-во Рута, 2012. – 514 с.
5. Дубасенюк О. А. Дослідження професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомирського педагогічного університету. — 2000. — № 6. — С. 12—14.
6. Кричфалуший М. В. Вчитель фізичної культури: формування особистості / М. В. Кричфалуший. – Луцьк. Волинська обласна друкарня. – 2000. – 346 с.
7. Неверкович С. Д. Педагогика физической культуры: учебник / под. ред. С. Д. Неверковича. - М. : Физическая культура, 2006. – 528 с.
8. Сінгаєвський С. М. Фізичне виховання – здоров'я школярів: Методологічні, змістово-спрямувальні та управлінські основи впровадження в практику»: монографія / С. М. Сінгаєвський. – Кам'янець-Подільський. – 2002. – 312 с.

Станевич І.М.,
кандидат педагогічних наук
(соціальний педагог ЖГГ № 1)

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ МОЛОДІ

Технологія формування особистісного самоствердження старшокласників постає як прогнозована модель системи дій учителя та учнів, які необхідно виконати у процесі оптимально організованої позаурочної діяльності з метою отримання максимально позитивного результату.

Модель чітко визначає компоненти, які складають систему, допомагає систематизувати знання про технологічний процес чи явище, визначати шляхи для цілісного опису, встановити зв'язки між компонентами. запропонована нами модель є засобом розкриття структурного, цільового, змістового і функціонального компонентів; вона визначає структуру, мету, зміст та процедуру формування особистісного самоствердження старшокласників.

Мета статті – показати технологію та подати модель формування особистісного самоствердження старшокласників у позаурочній діяльності; представити результати роботи.

Як зазначають В.І. Лозова і Г.В. Троцько [5], процесу виховання властива певна віддаленість результатів, нерівномірність їх прояву. Тому саме виховний процес повинен мати чіткість в його цілях, етапах, формах, змісті, оскільки, на думку І.С. Кона [4], у своїй сукупності означені складові допомагають старшокласникам у відкритті власного внутрішнього світу, усвідомленні своїх вчинків, власних думок і почуттів у взаємозв'язку з безперервністю і послідовністю в часі.

Вважаємо, що особистісне самоствердження не може відбуватися лише „в собі” і перед самим собою. Більш висока форма прояву даної якості може простежуватись у діях, спілкуванні, взаємодії, спільних цілях. І чим більш єдині групові інтереси і внутрішньогрупові зв'язки, ти більше можливостей для особистісного самоствердження старшокласників, реалізації їх інтересів: нахилів. Лише при здійсненні таких умов життєдіяльності школярів В.Т. Кабуш

визначив „формулу цілей виховання: людина – член суспільства + особистість + громадянин” [3, с. 31].

Одним із основних завдань позаурочної виховної діяльності є виявлення особливостей, механізмів і значення самоствердження старшокласників у соціально-виховному середовищі, а також розробка технології стосовно окремих напрямів та форм виховної позаурочної роботи. Тому ми вважаємо за доцільне розглядати самоствердження юнаків та дівчат як двохрівневий процес: *адаптивний і усвідомлено діяльнісний*. Якщо на першому рівні самоствердження процес спрямований на формування позитивної мотивації, вироблення окремих умінь взаємодії, підвищення самооцінки, зниження дезадаптивних проявів, то на другому рівні самоствердження старшокласник в основному орієнтується не стільки на результативний бік діяльності, скільки на процесуальний, оскільки саме в ньому найбільш повноцінно проявляється відоме „само”. Такий підхід до процесу особистісного самоствердження старшокласників дозволяє говорити про нього як про багатетапний процес. Адже, на думку В.В. Коврова [6], даний процес не є „зараз і тепер”, це процес, який сприяє „самозміні і самостановленню” протягом тривалого часу.

При формуванні особистісного самоствердження необхідно визначити мету даного процесу: що саме утверджується (предмет утвердження) та яким чином це відбувається (механізми). Предметом процесу особистісного самоствердження є цінність „Я”, яка проявляється через знання, уявлення індивіда про самого себе, переконання у цінності власної особи, самокритичність, самовідчуття, прагнення до самовдосконалення, цілеспрямованість, вимогливість до себе, механізмом самоствердження є визначення власної цінності через співставлення з іншими „Я”.

Основні завдання, визначені для педагогів щодо формування особистісного самоствердження старшокласників: засвоєння старшокласниками знань, вироблення стійких діяльнісних навичок, прояв ініціативності, творчого підходу до створення соціально-виховних проєктів, виконання конкретних практичних завдань, формування умінь взаємодії з ровесниками і дорослими; забезпечення позитивно-комфортної атмосфери в юнацькому колективі, стимулювання до пошуку власних способів поведінки, розвиток самооцінки та оцінки; інтеграція зусиль батьків, учителів,

школярів у забезпеченні сприятливих умов для формування особистісного самоствердження старшокласників.

Це дозволяє висловити думку, що самоствердження особистості може бути охарактеризоване „як опосередкована соціально-активною діяльністю ідеальне бачення представленість індивіда іншими людьми, в його зв'язку з ними, нарешті, в ньому самому – як представнику соціального цілого” [9, с. 45].

Послугувалися *принципами* особистісно орієнтованого виховання, обґрунтованими академіком І.Д. Бехом: принцип забезпечення цілеспрямованого створення ситуацій досягнення успіху, що передбачають гарантію таких соціально-педагогічних умов, за яких досягнутий рівень успіху спонукає вихованця до формування особистісного самоствердження; принцип особистісно розвиваючої взаємодії – вимагає розуміння, визнання і сприйняття особистості учня як рівноправного партнера в умовах співпраці й відкидається маніпулятивний підхід до неї; принцип систематичного аналізу школярем власних і чужих учинків, що допомагає йому усвідомлювати загальноприйняті моральні норми, поведінку, сприяє формуванню здатності передбачати результати власних дій, досягати успіху, позитивно позначається на виробленні досвіду особистісного самоствердження [1, с. 169–175].

Зміст процесу формування особистісного самоствердження відображає в сукупності загальну мету і завдання й постає як єдність дій і взаємовпливів вихователя і старшокласників у процесі виховання. До змісту формування особистісного самоствердження старшокласників ми відносимо: розширення сфери знань старших школярів про оптимальні форми і способи виявлення особистісного самоствердження; розвиток уявлення старшокласників про цінність „Я” та цінність інших, утвердження власної позиції; визначення школярами власних потреб, усвідомлення мотивів, формування моральних переконань, мотивації; формування у старшокласників установки на активну, ініціативну поведінку, навичок прийняття самостійних рішень, пошук власних поведінкових альтернатив, способів та форм особистісного самоствердження; розвиток адекватної оцінки та самооцінки поведінки інших суб'єктів взаємодії, вироблення саморегулятивних умінь у різних ситуаціях; корекція у старшокласників неадекватно сформованих знань, умінь і навичок поведінки.

Зміст формування особистісного самоствердження старшокласників може реалізовуватись у процесі організації різних видів позаурочної діяльності, зокрема – ціннісно-орієнтованої, пошукової, громадсько-корисної, трудової, ігрової, освітньо-дозвілєвої, соціально-практичної.

Відповідно до особливостей змісту формування особистісного самоствердження старшокласників було визначено організаційні *форми* позаурочної роботи. Форму позаурочної виховної роботи ми визначаємо як конкретний спосіб організації відносно вільної діяльності старшокласників у школі, їх самодіяльності за педагогічно розумного управління дорослих [2, с. 22].

Визначальне значення для розвитку в школярів моральних знань, умінь і навичок особистісного самоствердження формування цінних особистісних якостей, переконань, мотивів, ціннісних орієнтацій мало впровадження спеціального факультативу „Від особистісного самоствердження до життєвого успіху”. Тематика якого визначалась відповідно до змістової структури особистісного самоствердження старшокласників. Також було визначено обсяг знань і умінь, яких старші школярі повинні набути під час його вивчення. Програма курсу розрахована на два роки навчання (1 година на 2 тижні, 60 години на рік) для учнів 10 – х та 11 – х класів та включає такі розділи: I. Роль пізнавальних процесів особистості (14 годин). II. Особистість та її індивідуальність (12 годин). III. Мистецтво міжособистісних відносин (12 годин). IV. Комунікативна компетентність особистості (12 годин). V. Філософія успіху (12 годин) [10].

Заняття складалося з таких структурних компонентів: 1) мотивування (налаштування на позитивний настрій, з'ясування проблеми, вправи евристичного характеру); 2) інформування (теоретичні відомості з теми); 3) самодослідження (дослідження власних властивостей, особливостей поведінки за допомогою тестів, методик, самохарактеристик, вправ-міркувань); 4) творча діяльність (складання правил, карт, вироблення кодексів, моделей поведінки, вправи); 5) комунікативна діяльність (рольові, ділові ігри, групова взаємодія, спілкування); 6) підсумок (оцінна і рефлексивна діяльність). Використання зазначеної форми занять дозволяло реалізувати виховний вплив на когнітивну, мотиваційно-ціннісну,

поведінково-операційну та особистісно-регулятивну сфери старшокласників у межах кожного окремого заняття.

Також важливими формами були участь старшокласників у ліцейному товаристві „КАРАТ”, яке включає філософсько-дискусійний – клуб “Бочка Діогена”, англо та україномовні Дебати, „Евристичний клуб Сократа”, літературний клуб “Дивоцвіт”; інтелектуальний клуб “Що? Де? Коли?”; тематичний відеолекторій, тематика якого сприяла пошуку шляхів вирішення життєвих ситуацій, формування досвіду в ситуаціях вибору; клуб „Старшокласник” у межах якого піднімались та розглядались актуальні та найбільш важливі для юнаків та дівчат проблемні питання; „Школа успіху”, яка сприяла формуванню лідерських якостей учасників шкільного парламенту.

Під час проведення формувального експерименту ми досить широко використовували ділові та рольові ігри, які дозволяють вводити старшокласників у різні ситуації, зміст яких є для учасників своєрідною спонукою до активної дії, пошуків шляхів вирішення проблемної ситуації, залишаючись при цьому у певній ролі.

Зважаючи, що позаурочна робота по формування особистісного самоствердження старшокласників зосереджувалася на створенні і реалізації соціально-виховних проектів, нами було розроблено алгоритм соціального проекту (визначити проблему, мету, завдання, термін реалізації, сформулювати назву, критерії ефективності реалізації складових проекту, ресурси проекту, результат), запропоновано методику його оцінювання, а також домінуючі напрями та організаційні форми, які входять до структурно-функціональної моделі. Але важливо наголосити, що це пропонується як орієнтир для діяльності учнів.

Таким чином, враховуючи виявлені у процесі дослідження недоліки, визначено структурно-змістові компоненти соціально-виховної роботи по формуванню особистісного самоствердження старшокласників: *зміст*, який передбачає поглиблення знань про особливість і можливі шляхи формування особистісного самоствердження та шляхи саморегуляції власної поведінки (повноцінна поінформованість з означеного питання), усвідомлення мотивів поведінки в різних ситуаціях, набуття власного досвіду самоствердження, уміння приймати рішення і знаходити оптимальні способи особистісного самоствердження, здатність адекватного

смооцінювання і корекція поведінки); завдання передбачають не лише розширення знань, навичок творчості у діяльності, але й забезпечення позитивно спрямованої атмосфери, розширення поведінкових альтернатив та широкого аспекту форм особистісного самоствердження, а також інтеграції діяльності й ідей батьків, учителів, старшокласників у створенні отриманих умов для оптимізації процесу особистісного самоствердження вихованців.

З метою узагальнення результатів дослідження було проведене обстеження респондентів контрольних та експериментальних груп, здійснено аналіз отриманих даних. Таким чином, зазначимо, розроблена нами модель формування у старшокласників особистісного самоствердження в позаурочній діяльності виявилася ефективною і сприяла підвищенню особистісного самоствердження у школярів цієї вікової категорії. Зафіксовано динаміку збільшення кількості старшокласників експериментальних груп із активно-креативним рівнем сформованості особистісного самоствердження із 15,7 % до 27,0 %; 30,4%, позитивно-ситуативного із 19,6% до 33,8 %; зменшилась кількість старшокласників з рефлексивно-пасивним рівнем – з 40,6 % до 27,8 %, та негативно-активним рівнем сформованості з 24,1 % до 12,3 %.

Результатом даної роботи спрогнозовано: поступове зростання у старшокласників рівня знань, розвиток соціально значущих потреб, позитивних емоцій, спрямованої мотивації, формування саморегулятивних навичок, більшого прояву власного ставлення до інших людей, вироблення оптимальних способів взаємодії між школярами. А загалом – це підвищення рівня сформованості особистісного самоствердження старшокласників.

Подальшого дослідження потребує розробка і впровадження у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів методичного комплексу підготовки вчителів та студентів педагогічних ВНЗ до виховної роботи з формування у старшокласників особистісного самоствердження.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Навч.-метод. видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 280 с.
2. Воронов В. Разнообразие форм воспитательной работы / В. Воронов // Воспитание школьников. – 2001. – № 6. – С. 21-26.

3. Кабуш В.Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества / В.Т. Кабуш. – Институт повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. – Мн., 1994. – 182 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Психол. наука – школе).
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний. посібник / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.
6. Ковров В.В. Самореализация подростка в общественном объединении: автореф. дис. канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 / В.В. Ковров. — М.: Ин-т развития личности РАО. —1996. — 21 с.
7. Кон И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.: ил. – (Психол. наука – школе).
8. Кулагіна Н. Ф. Моральний вибір як показник ступеню розвитку моральної самосвідомості підлітка // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2000. – Книга 1. – С. 133–139.
9. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе / А.В. Мудрик. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
10. Станевич І.М. Від особистісного самоствердження до життєвого успіху: Методичні рекомендації / За ред. проф. Левківського М.В. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2010. – 122 с.

Миколаєнко Н. М.,
аспірантка кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РЕДАКТОРІВ ДИТЯЧИХ ОСВІТНІХ ВИДАНЬ: АНАЛІЗ КНИЖКОВИХ ЗАХОДІВ

За умов глобалізаційних процесів в Україні відбувається стрімкий розвиток книговидавничої справи. Це зумовлює необхідність глибинних підходів до дослідження редакторської діяльності, її складових. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування професійної культури майбутніх редакторів, оскільки від цього специфічно-регулятивного процесу залежить реалізація завдань редакторсько-видавничого фаху.

Однією з інноваційних умов формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань є книжкові заходи як потужний соціокультурний феномен. Різні аспекти діяльності книжкових виставково-ярмаркових заходів знаходимо у дослідженнях Н. Зубко, Н. Сьомко, В. Кулаковської, Т. Микитин та інших науковців. Дослідження книжкової ярмарки як форми популяризації книги та видавничого бізнесу робили О. Афонін [1], М. Сенченко [3].

Однак на часі у вітчизняних фахових джерелах практично відсутні напрацювання щодо формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань. Останнє зумовлює мету нашої статті – охарактеризувати особливості книжкових заходів як інноваційний підхід до формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Зауважимо, що в науковому просторі не розмежовують поняття «виставка» і «ярмарок». Так «виставка – це публічна демонстрація досягнень різних сферах людської діяльності, що проводиться з ознайомчою метою. <...> Ярмарок означає експозицію товарів із метою їх безпосереднього розпродажу відвідувачам» [2]. Об'єднання цих понять можна пояснити тим, що такі заходи поєднують функції виставки, ярмарки та фестивалю. Тому поняття «виставки» вийшло за рамки тлумачення, як демонстрації продукції певної категорії для фахівців та широкого кола відвідувачів. Відбулося злиття понять «виставка» і «ярмарок» у результаті чого виставка-ярмарок – комплекс заходів, які мають ринковий та комерційний характер і дозволяють експоненту використовувати усі маркетингові інструменти у процесі презентації результатів своєї діяльності. Окрім того, книжкові виставки-ярмарки ще мають культурно-просвітницький характер: інформування видавців, авторів, перекладачів, ілюстраторів, демонстрування їх доробків і нових проектів, книжкові новинки; проведенні різноманітних заходів для перелічених вище суб'єктів книжкового ринку; піднесенні престижу української книги в суспільстві та формуванні «моди» на читання, як альтернативи іншим способам вільного проведення часу. За нашими переконаннями, культурно-просвітницький характер книжкових виставок, ярмарок є одним із основних рис у формуванні професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Книжковий ринок наповнений різноманітними виданнями, однак не всі навчальні заклади можуть забезпечити відповідною якісною літературою, не всі батьки можуть придбати книги для своїх дітей через цінову політику видавництва і розповсюджувачів. Більше того, не всі вчителі проінформовані або незацікавлені у видруку нових дитячих освітніх видань. Зазначимо, що освіта не сприяє забезпеченню інформації про видання, наприклад, через мережу Інтернет, покладаючи такі обов'язки на видавництва. Тому необхідно, щоб працівники дитячих освітніх видавництв надсилали анотації про видання для дітей у навчальні заклади, або в соціальні мережі, або на електронні пошти освітян, які підписані на новини видавництв тощо. Також потрібно, щоб учителі самостійно були обізнані з новою книжковою продукцією для рецензування дитячих матеріалів і брали активну участь в обговореннях із приводу якості дитячих освітніх видань.

На нашу думку, саме взаємна співпраця рецензентів (вчителів, методистів, фахівців видавничої продукції, авторів), споживачів (навчальні заклади, бібліотеки, сім'ї тощо) та продуцентів (видавництва, видавничі фірми тощо) може впливати на розвиток дитячих освітніх видань. Аналіз такої співпраці посприяє формуванню професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань у процесі фахової підготовки.

Аналізуючи інформаційні матеріали – програми, прес-релізи, публікації у пресі та у мережі Інтернет ми виявили, що кількість представницьких заходів, які відбуваються у рамках книжкових виставок і ярмарків щороку не лише збільшується, але й урізноманітнюється за рахунок залучення відомих особистостей, різних культурно-мистецьких напрямів, наприклад: літератури з музикою, театром, живописом, кіно, а останнім часом навіть із модою і кулінарією. Так більшість заявлених у програмах заходів – це презентації книг, видавництв і видавничих проектів, а також періодичних видань. Зауважимо, якщо це презентація, то обов'язково з екзотичною назвою, інтерактивними елементами або костюмованою інсценізацією; якщо мастер-клас, то з японської каліграфії, лиття паперу чи паперової магії, а також літературні спаринги, перфоменси, чемпіонат із шахів, футбольний матч та інше. Такі видавництва, як «Фоліо» (м. Харків), «Нора-друк», «Грані-Т», «Країна мрій» (м. Київ), «Теза» (м. Вінниця), «Навчальна книга – Богдан» (м. Тернопіль)

Літературна агенція «Піраміда», «Видавництво Старого Лева» (м. Львів) проводять представницькі заходи у рамках найбільших вітчизняних і закордонних книжкових виставках і ярмарків [4].

Лідером за кількістю креативних заходів можна назвати видавництво «Зелений пес» (м. Київ), керівники та ідейні натхненники якого – брати Капранови у рамках своїх презентацій організовують змагання між командами. Наприклад, у культурно-розважальній програмі «Книжка і кухня», організатори разом з іншими відомими особистостями на виставці готують свої «фірмові» страви і роздають на пробу гостям виставки «Світ книги», яка відбувається у Києві.

Інноваційний підхід до формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань мають заходи, які передбачають міжособистісне спілкування – автограф-сесії, літературні спаринги, авторські вечори та зустрічі з поетами, письменниками, перекладачами. Це можуть бути як одноразові акції, так і повторювальні. Дуже часто вони відбуваються у форматі «відео/поезія», наприклад «Wiz-Art VideoPoetry» у рамках Форуму видавців або «музика/поезія», наприклад літературно-музичний open-air «Зіркова PROZA.UA» у Харкові та «Ніч поезії і музики нон-стоп» у Львові.

Зазначимо, що урізноманітнюється також місце проведення книжкових заходів. Їх влаштовують на стендах учасників, у спеціально відведених для цього залах, на площах, у бібліотеках, музеях, навчальних закладах, театрах, кав'ярнях і навіть у видавництвах. Наприклад, у м. Одесі міжнародний книжковий ярмарок «Зелена хвиля» проходить як міське свято книги під відкритим небом на вулиці Дерибасівській. Це пов'язано із наявністю вільних площ для проведення презентаційних заходів із метою, якщо читач не іде до Книги, то Книга іде до читача.

Відмітимо, що уперше українські дитячі книжки в 2013 році офіційно презентовано на *Міжнародному дитячому книжковому ярмарку в Болонії* (Італія). Участь у виставці взяли «Грані-Т» та «Видавництво Старого Лева». Болонський дитячий книжковий ярмарок, який відбувається щорічно з 1964 року, називають *alma mater* дитячих видань у Європі. Це – не звичайний книжковий ярмарок, на який з'їжджаються видавці, літературні агенти, письменники, ілюстратори, редактори, перекладачі, бібліотекарі,

книготорговці з усього світу. Мета ярмарку – продати книжки «тут і зараз», демонстрація найновіших тенденцій у дитячому книговиданні, укладання угод купівлі-продажу авторських прав, відкриття нових дитячих письменників та ілюстраторів тощо. Відмітимо, що у Міжнародному дитячому книжковому ярмарку в Болоньї відбулося вручення премій переможцям міжнародного конкурсу дитячої літератури Міжнародної Молодіжної Бібліотеки, одним із яких стало видавництво «Грані-Т» з книгою Василя Голобородька «Віршів повна рукавичка» [6].

У формуванні професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань уваги заслуговує і *Фестиваль української дитячої книги «Абеткове Королівство Магів і Янголів»*, який організовують щорічно восени у Музеї книги і друкарства України в Києві. Упродовж Фестивалю діють виставки художніх робіт відомих митців, організовують Міжнародний конкурс дитячого плерного малюнку «Золотий мольберт», відбуваються творчі зустрічі з українськими письменниками, художниками, дослідниками дитячої літератури, психологами, презентації видань української дитячої книги, майстер-класи з виготовлення паперу, каліграфії, книжкової ілюстрації, традиційного українського та духовного співу, акторської майстерності тощо.

Також особливої уваги заслуговує *Міжнародна книжкова виставка «Форум видавців у Львові»*, під час якого з 2002 запроваджено всеукраїнський конкурс дитячого читання «Найкращий читач України». Зазначимо, що з 2008 року два тижні перед «Форумом видавців – дітям» триває «Читацький марафон», під час якого українські письменники відвідують львівські школи і проводять з ними конкурси, читання, дискусії тощо. А у 2011 році у зв'язку із розширенням формату і географії «Форумом видавців – дітям» перейменовано у *Львівський міжнародний дитячий фестиваль*.

Важливу роль у формуванні професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань виконують тематичні книжкові виставки організовують в Україні. Наприклад, до Дня захисту дітей в Українському домі (м. Київ) проводять дитячий книжковий ярмарок, на якому видавництва з усієї України презентують свої книжки, де усі мають змогу придбати різноманітні видання. Особливістю цього

заходу є те, що для дітей позбавлених батьківської опіки влаштовують благодійний ярмарок [5].

Із вищезазначеного робимо висновок, що інноваційним підходом до формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань є книжкові виставки-ярмарки, які дозволяють: налагоджувати контакти між суб'єктами книжкового ринку; підвищувати якість підготовки й поліграфічного виконання книги; об'єднувати усі верстви населення за віковою, освітньою та професійною ознакою навколо книги; формувати якісно новий рівень представлення книги на українському та зарубіжному ринку; пропагувати культуру читання серед дітей і дорослих та їх спілкування з книгою загалом; вивчити пропозиції конкурентів і загальну ситуацію в книговидавничій галузі; можливість налагодження та покращення контакту з органами державної влади, професійними об'єднаннями, видавництвами й іншими суб'єктами, які працюють у книжковій галузі, бізнесу; збільшити популярність видавця чи автора; виявити й підтримати літературно-обдарованих дітей та молодь через різноманітні конкурси, творчі виставки, презентації, конференції, автограф-сесії тощо; сприяти спілкуванню авторів-початківців із визнаними майстрами слова; формувати професійну культуру майбутніх редакторів; формувати інформаційний простір держави, підвищувати її авторитет на міжнародному рівні. Тому подальшу перспективу ми вбачаємо у розробці на державному рівні концепцію формування професійної культури майбутніх редакторів дитячих освітніх видань.

Література:

1. Афонін О. Проблеми, що хвилюють українських видавців і книгорозповсюджувачів // Вісник Книжкової палати. – 2008. – № 10 – С. 3-5.
2. Книжкові ярмарки-виставки як головний інструмент реклами книги в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Vdakk/2010_2/15.pdf – 05.03.20143. – Заголовок з екрану.
3. Сенченко М. Шлях української книги в контексті світового книговидання // Вісник Книжкової палати. – 2007. – № 2 – С. 3-9], Т. Микитин [Микитин Т. Книжкові виставки і ярмарки в Україні у системі пропагування книги та читання// Поліграфія і видавнича справа. – 2011. – № 2 – с. 59-64.
4. Популяризація української книги за кордоном – один із напрямків роботи Держкомтелерадіо [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=244739910&cat_id=244277212 – 02.04.2014. – Заголовок з екрану.

5. У Києві відбувся дитячий книжковий ярмарок [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vsiknygy.net.ua/news/5819/> – 02.04.2014. – Заголовок з екрану.

6. Українські видавці привезли премію з книжкового ярмарку в Болоньї [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vsiknygy.net.ua/news/zakordonni-povyny/26823/> – 02.04.2014. – Заголовок з екрану.

Герасимчук О.Л.,
здобувач кафедри педагогіки
(Житомирський державний технологічний університет)

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Безпека суспільства, збереження створеної ним матеріальної основи життя, а також природного середовища – один з найголовніших імперативів людства. Сьогодні забруднення і безконтрольне руйнування біосфери відбувається на тлі руйнування моральних норм і цінностей у свідомості мільйонів людей. Глобальна екологічна криза охопила навіть розвинені країни, найактуальнішою стає проблема оптимізації взаємодії суспільства та природи шляхом підвищення рівня екологічної культури, що вимагає інтенсивного екологічного виховання всього населення, насамперед студентської молоді. Оскільки значення антропогенного чинника невпинно зростає, то якість людських ресурсів на рівні з природними ресурсами, виробничим потенціалом є важливим фактором сталого розвитку суспільства.

Проблемі екологічної освіти та виховання присвятили свої роботи низка вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема Л. Білик, Л. Беялова, В. Вернадський, Н. Демешкант, Н. Єфименко, А. Захлебний, І. Зверєв, Л. Лук'янова, В. Петрук, Н. Пустовіт; О. Пруцакова; Ю. Саунова, С. Совгіра, І. Суравегіна, В. Сухомлинський, Л. Титаренко, О. Федоренко, С. Шмалей та інші.

Метою цієї статті є аналіз потреби в екологічному вихованні особистості, як запорука сталого розвитку суспільства.

Головним фактором, що визначає безпечну перспективу розвитку суспільства стала екологічна стабільність, яка визначається, як імовірність стійкого, стабільного функціонування біосфери у просторі і часі при визначених вимогах до забезпечення оптимальних умов збереження і подальшого розвитку життя на нашій планеті. Екологічна безпека стає більш фундаментальним критерієм ефективності суспільного розвитку, усуваючи на другий план економічні показники [4]. Екологічні знання людини набувають сьогодні не лише теоретичного значення але й практично необхідного характеру. Саме поняття парадигми зумовлює ставлення до екологічного знання не тільки як до наукових розробок в галузі природного середовища чи збереження біосфери, а й поступове втілення у щоденну практику цього знання на рівні усвідомленого стилю життя.

Головне завдання сталого розвитку – зберегти людство та природне довкілля. Сучасний стан біосфери вимагає невідкладного екосистемного регулювання, а людська діяльність, як потужний екологічний фактор потребує всебічного аналізу [4]. Така необхідність зумовлена тим, що технічно озброєна людина зі значно більшою силою впливає на довкілля. Спеціаліст, який озброєний технічними знаннями та навичками повинен вміти прогнозувати результати власних рішень та дій в просторі та часі. Тому підвищення якості екологічної освіти набуває все більшої актуальності.

Безперечно, найважливішим чинником вирішення екологічних питань стає виховання, яке передбачає утвердження цих питань у центрі навчальних програм починаючи з дошкільних закладів освіти до вищих навчальних закладів та підготовки управлінського персоналу всіх рівнів [2, 25-26].

Головні зміни, на думку В. Бліннікова, стосуються підходів до екологічного виховання, яке в умовах сьогодення повинно формуватись та реалізовуватись а засадах стратегії сталого коеволюційного розвитку суспільства і природи. На порядку денному стоїть питання формування нового екоцентричного типу екологічної свідомості [1, 27]. При цьому екоцентричний підхід у екологічній освіті та вихованні суттєво розширюється та доповнюється вимогою до виховання «екологічної культури як складової загальної культури людини», а формування «екологічної свідомості як іманентної частини світогляду особистості» [3, 57,59].

Метою екологічної освіти і виховання є формування особистості яка має високий рівень екологічної культури, тобто володіє новою екологічною свідомістю, екологічним світоглядом, згідно з яким людина здатна взаємодіяти зі світом природи на основі розуміння його законів, співпрацювати з природою, а не керувати нею.

Основним завданням екологічної освіти та виховання в країні повинно бути формування екологічної свідомості про необхідність гармонійного співіснування людського суспільства з навколишнім природним середовищем та охорону довкілля від техногенного забруднення. На це мають бути спрямовані вся структура, зміст і методи навчання. Освіта й виховання повинні організовуватись на чотирьох рівнях: загальна (для всього населення країни), дошкільна, шкільна та вища.

Основні тенденції розвитку екологічної освіти пов'язані зі створенням єдиного освітнього простору орієнтованого на взаємодію людини та природи з метою подальшого стійкого розвитку цивілізації. Сучасна екологічна освіта одне з ключових місць відводить вищій школі. На сучасному етапі розвитку суспільства підготовка висококваліфікованого спеціаліста з будь-якої спеціальності, зокрема і гірничого інженера, вже не можлива без екологічної складової. Інженерна освіта, яка в світі вважається однією з найбільш затребуваних, реалізує соціальне замовлення суспільства – підготовку професійно компетентного, конкурентоспроможного та ініціативного спеціаліста, який володіє екологічною культурою на основі компетентнісного підходу, визначальними категоріями якого є компетенції та компетентності. Отже екологічна компетентність особистості є умовою та критерієм гармонізації взаємодії в системі «особистість – природа – суспільство». Поєднання різних здатностей суб'єкта діяльності створюють підґрунтя професійної поведінки, яка спрямована на розв'язання екологічних проблем. Отже, екологічна компетентність є важливою складовою успішної екологічної діяльності.

Якщо екологічна освіта людини визначається сукупністю її знань про особливості взаємодії суспільства та природи, то екологічне виховання окрім екологічних знань охоплює широкий спектр людських якостей і характеристик, принципів та норм, певний світогляд та світосприйняття, отже, має набагато складніший зміст. Екологічне виховання – це процес систематичного та

цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток особистості з метою формування екологогуманістичного світогляду, підготовки до виробничої, громадської та культурної діяльності. Екологічне виховання викликане потребою часу і є одним з провідних напрямів виховання молоді у сучасній вищій школі.

Наявність екологічної культури допомагає майбутньому фахівцю усвідомити власний виховний потенціал як майбутнього спеціаліста, який має володіти методикою еколого-виховної роботи на виробництві. Важливим компонентом екологічної вихованості є екологічна свідомість особистості, тобто сукупність знань, уявлень людини про її взаємозв'язки, взаємозалежності, взаємодію зі світом природи. На цьому ґрунтується позитивне ставлення до природи, а також усвідомлення людиною себе як її частини.

Ефективне екологічне виховання студентської молоді передбачає: різноплановість екологічної освіти, охоплення всіх її рівнів, забезпечення потреби держави в екологічно грамотних кадрах з урахуванням потреб усіх регіонів; використання всієї різноманітності форм і методів екологічного навчання; врахування специфіки навчальних матеріалів відповідно до особливостей і потреб вищих навчальних закладів і регіонів; тісний взаємозв'язок екологічної тематики навчання з життєво важливими потребами студентів і населенні в цілому; ознайомлення студентів із новітніми результатами екологічних досліджень у прикладних галузях [5, 270].

Важливою якістю екологічного виховання особистості є сформованість у неї екологічної відповідальності, тобто усвідомлення необхідності брати на себе конкретні зобов'язання для гармонізації її зв'язків із навколишнім середовищем та здатність прогнозувати наслідки власної діяльності. Г. Ярчук вважає, що екологічна відповідальність складається з ціннісного, інформаційно-пізнавального (інтелектуального) та поведінкового (діяльнісного) компонентів як культуротворча характеристика має прояв в орієнтації на позитивну, екологічно доцільну, безпечну й компетентну діяльність в системі «людина – суспільство – природа», мета якої – самозбереження та самореалізація людини; досягнення стратегічної установки, пов'язаної зі стійкою коеволюцією процесів розвитку людини і біосфери Землі [6, 96].

Слід зауважити, що звернення до ціннісно-нормативного характеру екологічної парадигми вказує на те, що глобальна

екологічна криза викриває глибину внутрішньої, духовної кризи людського суспільства. Власне тому екологічна парадигма все частіше набуває рис світоглядної та моральної цінності. Проте слід усвідомлювати, що реалізувати екоцентричний підхід до формування екологічної свідомості майбутніх гірничих інженерів можливо спираючись на морально-етичні принципи, згідно яких природа є унікальною цінністю, основою існування людського суспільства. Саме екологічна освіта та виховання, які спираються на нову екологічну етику здатні формувати всебічно розвинену особистість з раціональним, науково обґрунтованим ставленням до природи.

Література:

1. Блинников В. Цели экологического образования в рамках стратегии устойчивого коэволюционного развития общества и природы // Alma Mater. – 2004. - № 3. – С. 27-31.
2. Майор Ф. Обращение к глобальному форуму по защите окружающей среды и развитию. – М., 1990.
3. Назаренко В.М. Система непрерывного экологического образования в средней и высшей педагогической школе (химический аспект образования), Автореферат дис. докт. пед. наук – М., 1994.
4. Социально-экономический потенциал устойчивого развития: Учебник / Под ред. проф. Л.Г. Мельника. – Сумы: Университетская книга, 2007.
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи // К.: Академвидав, 2006.
6. Ярчук Г. Екологічне виховання: сутність та основні напрями // Вища освіта України. – 2008. - № 2. – С. 91-97.

Мостінака Т.П.

аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

*Науковий керівник – Вітвицька С.С., доктор педагогічних наук,
професор.*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Глобалізація протиріч між суспільством та природним довкіллям актуалізує проблему сталого розвитку людини, біосфери та людства, орієнтуючи освітні системи на формування у підростаючого покоління ціннісного ставлення до природи, життя, здоров'я. У сучасному освітньому просторі відбуваються зміни, що пов'язані з модернізацією змісту освіти і розвитком нових освітніх компетенцій і компетентностей особистості.

Існуюча на сьогодні педагогічна система і умови сьогодення можуть дати достатній об'єм теоретичних знань, але не завжди теоретичні знання мають втілення у практичну поведінку підростаючого покоління щодо збереженню оточуючого їх середовища в цілому та свого здоров'я зокрема. Це має підтвердження у моніторингу стану здоров'я дітей шкільного віку. Зниження здоров'я дітей та молоді України є наслідком нестійкої мотивації до збереженню здоров'я, практична відсутність механізмів впровадження принципів здоров'язбереження та екологізації у масову практику загальноосвітніх та вищих навчальних закладів.

Нова стратегія сучасної загальноосвітньої та вищої школи, в якій компетентісний підхід є основним має за мету орієнтувати підростаюче покоління на засади здоров'язбереження, а саме: якість життя, здоровий спосіб життя, здоров'я, здоров'язбережуння і розглядатися як основний компонент освіти. Звідси важливим завданням педагогів стає виховання екологічно культурного і валеологічно грамотного громадянина країни, який здатний нести відповідальність за власне здоров'я та здоров'я оточуючого середовища.

Проблема компетентісного підходу в освіті стала набувати обертів ще на початку 90-х років минулого століття, про що свідчать роботи науковців різних країн. Теоретичні основи компетентісного підходу в освіті розглядаються в працях І. Бежа, О. Биковської, В. Болотова, Н. Бібік, Л. Ващенко, А. Вербицького, І. Зимньої, О. Пометун, Н. Радіонової, О. Савченко, В. Сєрікова, А. Хуторського, А. Шелтен, С. Шишова та ін. [1; 2].

Поняття «компетенція» та «компетентність» були предметом наукових досліджень І. Бєх, Н. Бібік, В. Байденко, О. Овчарук, К. Баханов, Г. Беліцька, Л. Берестова, С. Бондар, М. Головань, І. С. Трубачова, Р. Уайт та інші

Взаємозв'язок між здоров'ям людей і станом навколишнього середовища, знайшов своє відображення в сучасних екологічних і валеологічних знаннях, став рушійною ланкою у питанні формування здоров'язбережувальної компетентності особистості. Інтегративним показником цих взаємовідношень виступає здоров'я як людини, так і соціуму. Цими питаннями переймалися М. Амосов, Г. Апанасенко, Ю. Бойчук, А. Вербицький, В. Волков, Л. Татарнікова, З. Тюмасєва та багато інших [1].

Поняття здоров'язбереження несе в собі певне понятійне наповнення, а саме «здоровий спосіб життя», «екологічна» та «валеологічна» культура та інше. Цим поняттям у свій час приділяли увагу Л. Сущенко, В. Бобрицька, І. Волкова, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова, О. Єжова, В. Єфімова, Р. Науменко, В. Нестеренко та інші [3; 4].

Після впровадження в Україні в 1992 році Програми сталого розвитку дослідженнями з даних питань займалися О. Арєф'єва, О. Білорус, З. Герасимчук, Д. Гвішіані та інші вчені різних галузей науки.

Проте в них недостатня увага приділяється методам і підходам щодо реалізації взаємозв'язків між освітою, системою охорони здоров'я та екологією.

Особливої актуальності набувають проблеми з розвитку в члені суспільства здоров'язбережувальної компетентності, потреб у веденні здорового способу життя, включення здоров'я в число їхніх життєвих цінностей. Сьогодні поняття здоров'язбережувальної компетентності активно впроваджується в педагогічну практику всіх рівнів освітнього процесу (дошкільна освіта, молодша, середня, основна

школа, вища освіта (за професійним спрямуванням) і освіта дорослих). Однак, незважаючи на широкі теоретичні та практичні напрацювання вчених з цього питання, ще є чимало проблемних моментів. Метою нашої статті є аналіз протиріч та суперечностей, що виникають при формуванні здоров'язбережувальної компетентності з огляду на стратегію сталого розвитку.

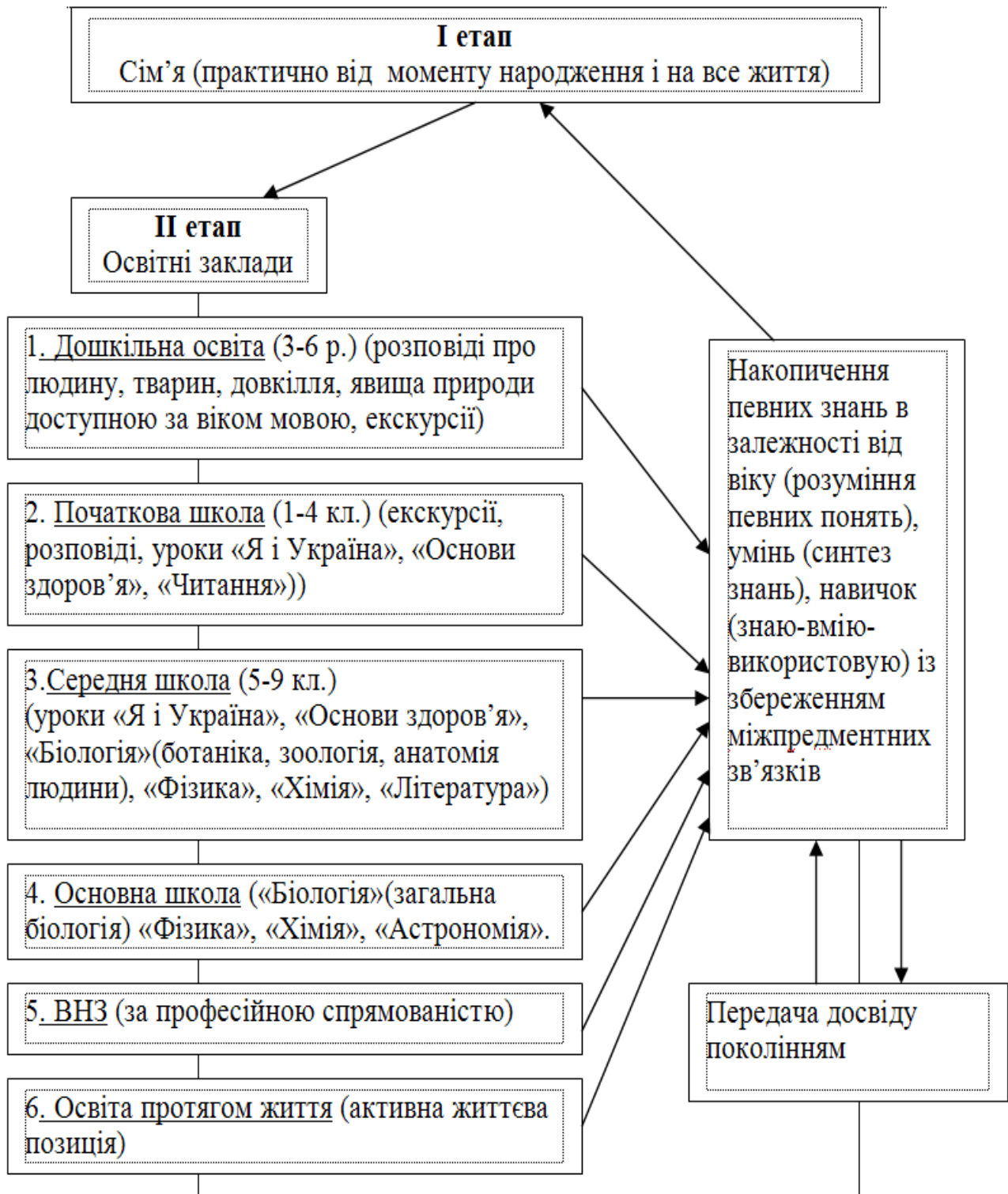
Інтереси людини, прагнення жити в гармонії з природою, поклали початок переходу України до змін у поглядах на систему «людина-природа-суспільство» на конференції ООН з питань навколишнього середовища і розвитку, яка відбулася у Ріо-де-Жанейро (Бразилія) у 1992 році [5]. Саме з цього часу освіта в Україні стала приділяти увагу проблемі захищеності життєдіяльності, що відповідає сьогodнішнім і майбутнім потребам суспільства, створенню сприятливих умови для збереження навколишнього природного середовища і природно-ресурсного потенціалу держави, тобто започатковує перехід на шлях сталого розвитку. Основні засади сталого розвитку визначені ООН як стратегічні на ХХІ століття.

Проблема здоров'язбереження суспільства також є стратегічною, адже це процес який матиме свої відбитки у далекому майбутньому через здорове суспільство, здорову націю, здорову планету. У реалізації стратегії сталого розвитку України ключовими чинниками виступає освіта та система охорони здоров'я. Освіта про здоров'я, здоровий спосіб життя, здоров'язбереження це гармонійне, активне, творче «сьогодні» і якісне, оптимістичне «завтра». Суть екологічної освіти в усвідомленні загальнолюдських цінностей, знань про джерела і наслідки порушення природної рівноваги та особисту відповідальність за скоєне перед самим собою, та перед сім'єю, суспільством, державою, планетою. Екологічна освіта, що є основою національної безпеки країни, спрямована на забезпечення довгострокових інтересів суспільства, нації, держави. Необхідність екологічної освіти повинна сприйматися суспільством як фактор колективної безпеки [1;4].

Екологічна освіта третього тисячоліття повинна стати інтегрованою у всі сфери життя людини. Саме школі надається першочергове право у екологічній освіті населення через ґрунтовні екологічні, валеологічні знання та першочергове право формування компетентісного бачення себе, свого життя, довкілля. Здоров'язбережувальна компетентність, як одна з ключових може

*РОЗДІЛ III. УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ВИХОВАННЯ У
ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ*

вважатись рушійною силою до збереження стану довкілля, покращення якості життя, збереження потенціалу природи для майбутніх поколінь.



*Рис 1. Система реалізації компетентісного підходу до
здоров'язбереження громадян*

При цьому знання і вміння повинні підкріплюватися конкретними діями, що призведуть до формування стійких навичок здоров'язбережувальної поведінки. Невідомою умовою здоров'язбереження є безперервна освіта протягом всього життя у відповідності до соціально-психологічних періодів розвитку особистості [1]. Безперервність еколого-валеологічної освіти, виховання і просвітництва дасть змогу нам підвищити екологічну свідомість, рівень життя країни. Для кращого висвітлення основних моментів у формуванні здоров'язбережувальної компетентності кожного члена суспільства пропоную розглянути рисунок 1. Яка ж освіта буде сприяти стратегії сталого розвитку? Модель освіти майбутнього: неперервна, фундаментальна, упереджувальна, демократична, гуманна. Освіта побудована на засадах компетентісного підходу, освіта не за для освіти, а освіта для життя. Завдяки упереджувальному принципу освіти можна в певній мірі знизити непевність в діях за умов відсутності інформації, що є дуже важливим в підтриманні цілісності нашої планети.

Література:

1. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : монографія. – Суми : Університетська книга, 2008. – С. 95 – 99.
2. Позашкільна освіта: теоретичні і практичні аспекти розвитку : у 3 кн. : монографія / за заг. ред. к.п.н. Л. В. Тихенко. – Суми : Університетська книга, 2013. – Кн. 1. – С. 122 – 142.
3. Гончаренко М. С. Валеологічні основи духовності : навч. посіб. / М. С. Гончаренко. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 332 с. 7. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб. / Л. І. Ковбасенко. – К., 2000. – 53 с.
4. Вербицький В. В. Екологія в закладах освіти : навч.-метод. посібник / В. В. Вербицький. – Київ, «НЕНЦ», 2013. – С. 50 – 69.
5. Концепція сталого розвитку України. – К., 1997. – 17с.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ
ДО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

***Збірник матеріалів Міжнародної
науково-практичної конференції***

Коректор: Н. М. Миколаєнко
Комп'ютерний макет: О. В. Вознюк
Дизайн обкладенки: М. О. Синиця

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 14.05.14. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 22.1. Обл. вид. арк. 23.0. Наклад 300. Зам. ____.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua